

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI  
**TOIMETISED**

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

449

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

V

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS  
ALUSTATUD 1893.a. VIHIK 449 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

V

ТАРТУ 1978



Редколлегия:

К.Алликметс, Т.Казесалу, М.Матина, А.Метса (ответственный редактор), Н.Стороженко

## ОСНОВЫ ВЫДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ И ЕДИНИЦ ОБЩЕНИЯ

Э.А. Штейнфельдт

Цель статьи - помочь учителям разобраться в основных понятиях, связанных с новым подходом к обучению неродному языку, т.е. разобраться в основных понятиях, связанных с обучением эстонцев общению на русском языке.

Почему необходимость нового подхода к обучению русскому языку в национальной школе особенно остро ощущается нами сегодня?

Уточнение целей, а затем и соответствующих цели содержания и формы обучения связано, с одной стороны, с потребностями развития нашего общества, т.е. с потребностями самой жизни, с другой стороны - с развитием методики, с самоопределением методики как науки /1/, а также с качественными изменениями в смежных с методикой науках. Мы имеем в виду качественные сдвиги в психолингвистике /2/, в информологии /3/, в функциональной стилистике /4/, в лингвистике /5/, в психологии /6/, в методике преподавания иностранных языков /7/ и в других смежных науках, с которыми связано развитие методики обучения русскому языку в национальной школе, в том числе, с эстонским языком обучения.

В чем же заключается переосмысление целей обучения русскому языку?

На этот вопрос ответил проф. А.А. Леонтьев на III Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы следующим образом: "... мы принципиально отказываемся от лозунга "обучения речи" (тем более - "обучения языку") и ставим во главу угла проблему обучения иноязычному общению..." /8; 109/.

Как же происходит речевое общение в реальной действительности?

Речевое общение в реальной действительности происходит на различных уровнях: на уровне речевой деятельности и на уровне речевых действий. В соответствии с этим и в зависимости от степени обучения (начальная, продвинутая) устанавли-

ваются уровни учебно-речевого общения (см. схему 1).

Схема 1

Уровни речевого общения

- I Уровень речевой деятельности  
(на продвинутом этапе обучения)
- II Уровень речевых действий  
(на начальном этапе обучения)

Чем же различаются вышеприведенные уровни речевого общения и что в них имеется общего?

Общее для обоих уровней заключается в том, что на обоих уровнях – и высшем (речевая деятельность) и низшем (речевые действия) – речевое общение происходит путем **взаимодействия** между участниками коммуникации.

В схемах коммуникации можно отразить, кто является при этом партнером по коммуникации, если один из участников – ученик (см. схему 2).

Схема 2

Схемы **взаимодействия** между участниками коммуникации при учебном речевом общении

- I При получении информации из текста

- |   |                           |   |        |
|---|---------------------------|---|--------|
| 1 | автор графического текста | и | ученик |
| 2 | автор звукового текста    | и | ученик |

- II При передаче информации

- |   |        |   |            |
|---|--------|---|------------|
| 1 | ученик | и | собеседник |
| 2 | ученик | и | аудитория  |
| 3 | ученик | и | читатель   |

Таким образом общее для обоих вышеназванных уровней учебно-речевого общения заключается в том, что взаимодействие между партнерами (участниками) по коммуникации происходит в рамках вышеприведенных схем коммуникации (см. схему 2 на с. 4).

Чем же различаются уровни речевого общения?

Различаются уровни речевого общения, во-первых, тем, что на уровне речевых действий (на начальном этапе обучения) происходит так называемая однофазовая коммуникация.<sup>1</sup> При однофазовой коммуникации речевое общение происходит в рамках одной из вышеприведенных схем и связано либо с получением, либо с передачей информации.<sup>2</sup> Для примера приведем две схемы, одну связанную с получением информации при однофазовой коммуникации, другую - с ее передачей.

### Однофазовая коммуникация

#### I Получение информации

автор графического текста

и

ученик

#### II Передача информации

ученик

и

читатель

Таким образом при однофазовой коммуникации речевое общение связано с получением информации или с передачей информации и происходит в рамках одной из схем коммуникации.

На уровне же речевой деятельности происходит двухфазовая коммуникация. Речевое общение происходит в рамках двух схем коммуникации, где одна из них связана с получением, а другая

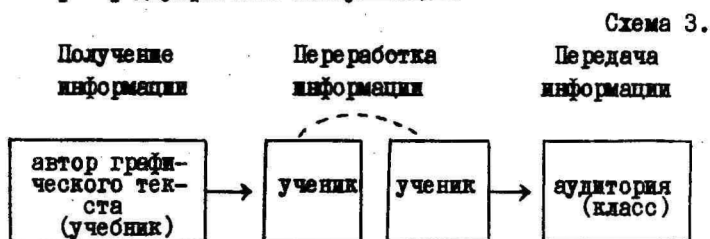
<sup>1</sup> Термины "однофазовая" и "двухфазовая" коммуникация введены канд. филол. наук Л.С. Байковой.

<sup>2</sup> За исключением схемы коммуникации "ученик и собеседник", где получение и передача информации происходят попеременно.

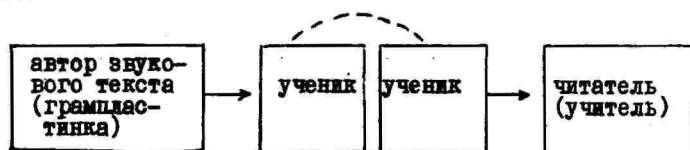


- с передачей информации.

Пример двухфазовой коммуникации.

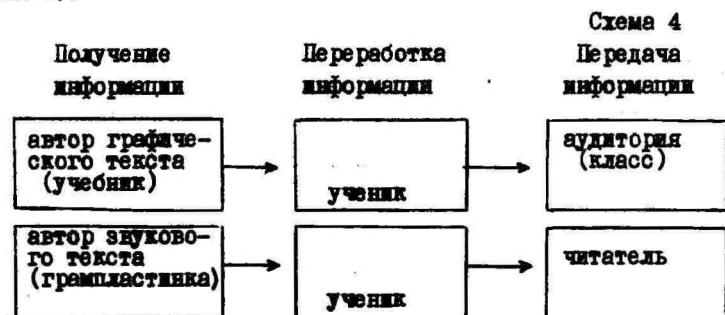


или



Для удобства в схеме типологии уроков (см. схемы 7 на с. 12) мы не повторяем 2 раза клеточку с названием "ученик", потому что это одно и то же действующее лицо, которое дважды перерабатывает информацию: один раз при получении, другой раз - для передачи информации.

Объединив эти две клеточки с названием "ученик", мы получаем, например, следующие схемы получения и переработки информации при учебно-речевом общении (ср. схему 3 со схемой 4).



Таким образом, на уровне речевой деятельности ученик получает информацию из графического (учебник) или звукового (грампластинка) текста, перерабатывает ее в соответствии с поставленной перед ним задачей и передает ее собеседнику (другому ученику), читателю (учителю) или аудитории (классу) в устной или письменной форме (в устной форме – собеседнику или аудитории, в письменной форме – читателю), в форме диалога или монолога (собеседнику – в форме диалога, аудитории – в форме монолога, а читателю либо в той, либо в другой форме).

При этом на уровне речевой деятельности ученик передает информацию (собеседнику, аудитории или читателю) через так называемый завершающий, целостный продукт речи. Под целостными продуктами речи нами понимаются такие речевые произведения различных жанров, которые в реальной действительности имеют закрепленные за ними многолетней практикой названия. Например, репортаж, интервью, статья, доклад или выступление с сообщением, монтаж, инсценировка, очерк, рассказ, фельетон, письмо (официальное, дружеское и т.д.).

Целостными продуктами речи (ПР) эти продукты называются нами в отличие от первичных продуктов речи (пр), которые в реальной действительности не имеют закрепленных за ними конкретных названий, подобных тем, какие имеются у целостных продуктов речи. Первичными продуктами речи нами называются такие речевые произведения, как например, продукт речи, получаемый при разговоре друзей по телефону, когда говорят по-немногу обо всем на разные темы в соответствии с отдельными, разрозненными целями высказывания, которые связаны, как правило, только диалогическим единством (см. схему 5 на с. 8). Подобные диалогические (или монологические) единства (стимул и реакция на стимул) и будут первичными продуктами речи (пр). В данном случае (например, разговор по телефону) каждое из диалогических единств, как правило, может быть опущено или его можно переставить – это не мешает реализации остальных диалогических единств.

Нижеприведенные (см. схему 5 на с. 8) первичные продукты речи относятся к уровню речевых действий, а не к уровню ре-

## Схема 5

### Диалогические единства (I, II, III), объединяемые стимулом (1) и реакцией на стимул (2)

Ц е л и   в ы с к а з ы в а н и я   П е р в и ч н ы е   п р о д у к т ы  
(диалогические единства).

#### I

1. Побуждение к совместному действию  
(стимул)
2. Выражения сомнения  
(реакция на стимул)

- Пошли с нами в зоопарк.

- У меня еще уроки не сделаны

#### II

1. Возмущение  
(стимул)
2. Уточнение  
(реакция на стимул)

- Сегодня целых 3 задачи задали.

- Какой номер? Я не записал.

#### III

1. Удивление  
(стимул)
2. Разъяснение причин  
(реакция на стимул)

- Юрке-то сегодня пять поставили!

- Ну и что? Он целый месяц занимался.

речевой деятельности потому, что отсутствует коммуникативная задача<sup>I</sup>, т.е. общая целевая установка, объединяющая все отдельные цели высказывания в одно неразделимое целое, т.е. в целостный продукт речи (репортаж, интервью и т.п.).

В том случае, если перед учеником ставится коммуникативная задача, мы имеем дело с речевой деятельностью, а не с

<sup>I</sup> В данном случае коммуникативная задача рассматривается в узком смысле слова.

речевыми действиями.

Таким образом, на уровне речевой деятельности в отличие от уровня речевых действий, в учебном общении перед учеником ставится какая-либо задача, для решения которой необходимо извлечь определенную информацию, переработать ее в соответствии с задачей и передать через целостный продукт речи конкретному адресату. Суть коммуникативной задачи состоит в том, чтобы породить новое (дополненное новыми связями, отношениями, зависимостями) речевое произведение (завершающий целостный продукт речи) на основе восприятия и творческой смысловой переработки исходного учебного текста с установкой на определенного адресата. Все действия ученика при решении коммуникативной задачи направляются на реализацию общей целевой установки, т.е. на решение коммуникативной задачи (КЗ). "Как и любая деятельность, — пишет А.А. Леонтьев, — речевая деятельность мотивирована и целенаправлена. Она представляет собой процесс решения коммуникативной задачи или самостоятельной, или подчиненной более общей коммуникативной задаче" /8; 107/. В том случае, если коммуникативная задача (КЗ) не является самостоятельной, а подчинена другой, более общей задаче, мы первую в отличие от второй называем коммуникативным заданием (Кз). В таком случае у нас общая целевая установка (ОЦУ) <sup>I</sup>равняется коммуникативной задаче, а промежуточная частная целевая установка равняется коммуникативному заданию (Кз). В соответствии с этим мы имеем так называемые целостный или промежуточный продукты речи (ср. в схеме 6 на с. 10).

#### С о к р а щ е н и я:

I

1. ОЦУ = КЗ —————> целостный продукт речи — ПР

2. ЧЗУ = Кз —————> промежуточный продукт речи — Пр

II

стимул — цель высказывания — I
реакция — цель высказывания — 2

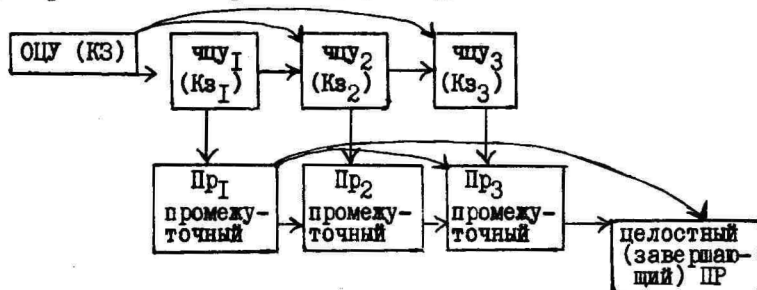
первичный пр

<sup>I</sup> В данном случае, как и выше термин "коммуникативная" задача употреблен в узком смысле слова.



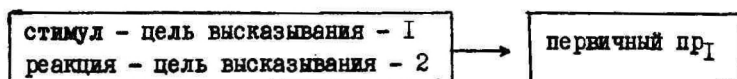
## Уровни учебно-речевого общения

## I. Уровень речевой деятельности

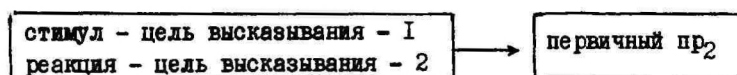


## II. Уровень речевых действий

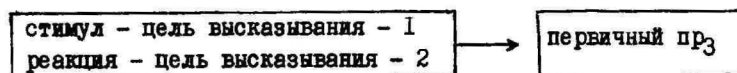
## Диалогическое единство - I



## Диалогическое единство - II



## Диалогическое единство - III



При ОЦУ (или иначе при КЗ - в узком смысле слова), а также при ЧПУ (или иначе при Кз) все речевые действия, как указано в схеме 6, направляются на реализацию общей целевой установки (или иначе на решение коммуникативной задачи (КЗ).

На уровне же речевых действий отдельные, разрозненные цели высказывания не имеют общей задачи, которую нужно ре-

шить, или иначе, не объединяются общей целевой установкой (ОЦУ), которую нужно реализовать. Отдельные цели высказывания, как правило, объединяются только диалогическим (или монологическими) единством, каждое из которых, как отмечалось выше, очень часто можно опустить или переставить без ущерба для других.

В соответствии с теми умениями, которыми должен овладеть учащийся на том или другом уровне учебно-речевого общения, строится и выдвинутая Э.И. Роовет типология уроков /9/.

При этом единицей уровня речевых действий является акт общения<sup>1</sup> при однофазовой коммуникации, а единицей уровня речевой деятельности – акт общения при двухфазовой коммуникации.<sup>2</sup>

Поскольку цель в обучении в национальной школе является овладение речевой деятельностью на русском языке, Э.И. Роовет /9/ строит типологию уроков, исходя из уровня речевой деятельности (см. схему 7 на с. 10), которому на начальном этапе предшествует обучение общению на уровне речевых действий (см. схему 8 на с. 12).

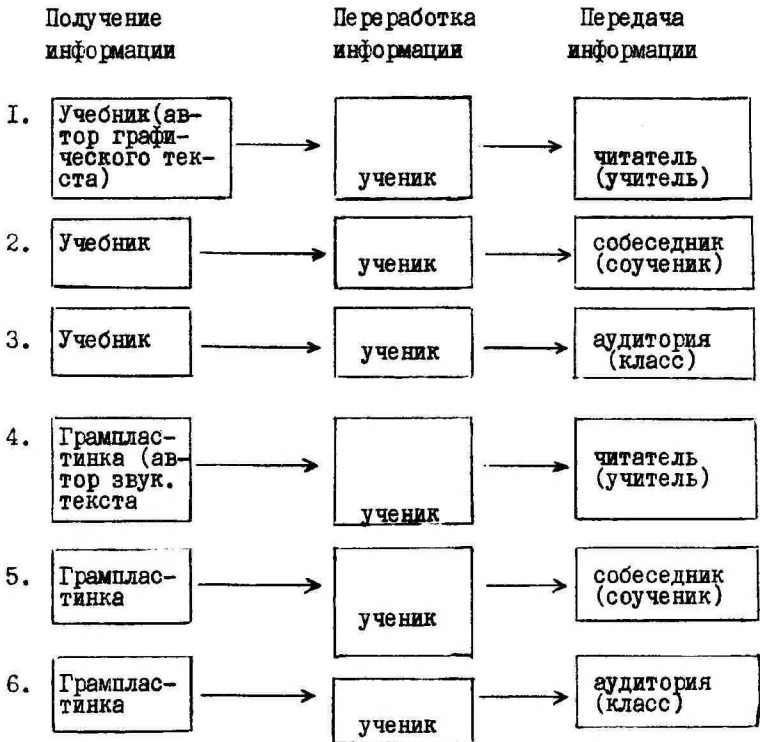
Сравним обе нижеприведенные схемы: типологию уроков на уровне речевой деятельности (схема 7) и типологию уроков на уровне речевых действий (схема 8).

Сравнив типологию уроков на двух разных уровнях общения, мы видим, что на низшем уровне, т.е. на уровне речевых действий, отсутствует самостоятельная переработка смысловой информации. В то время как на высшем уровне, на уровне речевой деятельности, без умения творчески перерабатывать смысловую информацию невозможно решить

<sup>1</sup> Под актом общения при однофазовой коммуникации нами понимается взаимодействие на основе "смысла", извлеченного или переданного в связи с коммуникативной потребностью и с учетом адресата в определенной ситуации.

<sup>2</sup> Под актом общения при двухфазовой коммуникации нами понимается взаимодействие на основе "смысла" извлеченного, дополненного (переработанного) и переданного в связи с коммуникативной потребностью и с учетом адресата в определенной ситуации.

Типология уроков на уровне речевой деятельности  
(двухфазовая коммуникация)

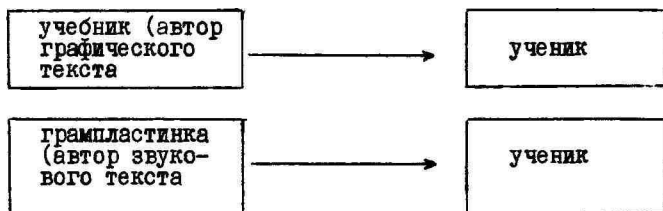


коммуникативную задачу. Умение творчески самостоятельно перерабатывать словесную информацию при решении коммуникативной задачи мы назовем основным умением, умением взаимодействовать с партнером по коммуникации, решая конкретную коммуникативную задачу.

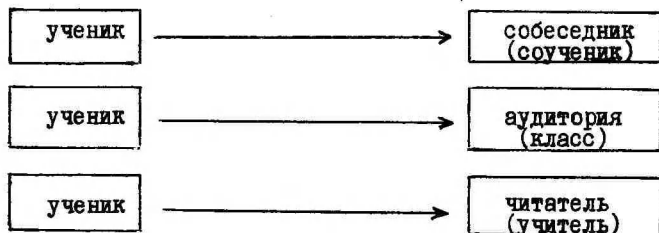
Умения, которыми ученик овладевает на уровне речевых действий, мы называем вспомогательными умениями. Это умение отвечать на вопросы по тексту, задавать

Типология уроков на уровне речевых действий  
(однофазовая коммуникация)

I. Получение информации



II. Передача информации



вопросы по тексту, передавать информацию текста без изменения смыслового содержания (пересказ) и т.п.

В зависимости от тех умений, которыми должен овладеть учащийся, учителем или методистом (составителем программы, автором учебника) выбирается уровень речевого общения: высший уровень - уровень речевой деятельности или низший уровень - уровень речевых действий.

Затем выбирается тип урока (см. типологию уроков в схеме 7 и 8) и строится система упражнений, которая ведет ученика к реализации ОЦУ, чпу или разрозненных целей высказывания, т.е. система упражнений, которая ведет ученика к созданию целостного ПР, промежуточного Пр в рамках двухфазовой коммуникации или первичных пр в рамках однофазовой коммуникации.



В заключение еще раз перечислим рассмотренные в данной статье критерии выделения уровней речевого общения:

Первый критерий

Количество схем коммуникации, в рамках которых происходит взаимодействие;

- а) двухфазовая - уровень речевой деятельности
- б) однофазовая - уровень речевых действий

Второй критерий

Наличие или отсутствие КЗ<sup>I</sup> (общей целевой установки, требующей творческой переработки смысловой информации конкретного адресата и завершающего серию занятий целостного продукта речи)

- а) наличие КЗ - уровень речевой деятельности
- б) отсутствие КЗ - уровень речевых действий.

Таким образом, прежде чем построить систему упражнений учитель или методист уточняют те умения, которыми должны овладеть учащиеся. В том случае, если это основные умения, система упражнений строится на уровне речевой деятельности, если вспомогательные, система упражнений строится на уровне речевых действий. Очевидно, на начальном этапе при обучении речевому общению систему упражнений целесообразно строить на уровне речевых действий, а на продвинутом этапе - на уровне речевой деятельности.

---

<sup>I</sup> В данном случае термин "коммуникативная" задача (КЗ) употреблен в широком смысле слова.

## Литература

1. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. Под ред. проф. В.С. Цетлин. М., "Педагогика", 1975.
2. Основы теории речевой деятельности. Отв. ред. докт. филол. наук А.А. Леонтьев. М., "Наука", 1974, объем 368 с.
3. Сифоров В.И. Будущее науки об информологии. Будущее науки. Международный ежегодник. Выпуск 9-й. М., "Знание", 1976, с. 140-157.
4. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Общие понятия стилистики. Разговорно-обиходный стиль. М., "Русский язык", 1976, объем 239 с.
5. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. Изд-во Московского университета, 1976.
6. Пушкин В.Н. Психология и кибернетика. М., "Педагогика", 1971, объем 231 с.
7. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Выпуск II. Перевод с английского, болгарского, немецкого и французского. Составители: Синавская Е.В., Васильева М.М., Мусницкая Е.В. М., "Прогресс", 1976.
8. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. (с. 100-112).  
Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы.  
Доклады советской делегации.  
III Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Варшава, 23-28 августа 1976 года. Москва, 1976, объем 208 с.
9. Роовет Э.Й. Проблемы структуры и типологии урока. "Русский язык и литература в узбекской школе", 19-й год издания, Ташкент, 1976, № 4, с. 40-45.

## ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ВУЗОВСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

А.А.Метса

Знание русского языка является неотъемлемой стороной подготовки полноценного инженера и врача, педагога и юриста, всех специалистов в сфере производства, науки, здравоохранения и культуры. Специалисту-нефилологу русский язык нужен как в сфере общения, которая обслуживается продуктивными видами речевой деятельности (говорение, письмо), так и в сфере приобщения к новой информации по специальности, к достижениям культуры и искусства народов СССР. Указанная сфера обслуживается рецептивными видами речевой деятельности (чтение, аудирование). На обе сферы применения русского языка накладывается определенную специфику профессиональная деятельность. Поэтому основной целью преподавания русского языка на филологических факультетах Тартуского государственного университета является формирование навыков и умений в области различных видов речевой деятельности с учетом профессиональных потребностей студентов - будущих специалистов в речевом общении.<sup>1</sup>

Так как речевая деятельность как одна из форм проявления своего активного отношения к среде представляет собой процесс решения актуальных для данной специальности коммуникативных задач, представляется правомерным и полезным учитывать при отборе содержания, определении целей и выборе методической стратегии обучения, кроме основных принципов речевой деятельности (принципа коммуникативности, принципа сознательности, принципа опоры на родной язык, принципа проб-

<sup>1</sup> Под профессиональными потребностями в речевом общении мы понимаем потребности, связанные с речевой деятельностью, характерной для той или иной специальности, определяющие как характер речевых действий, так и лексико-грамматическое содержание коммуникативных задач. А.Метса.

лемности, глобальности цели) /см. 3 /, некоторые лингвистические, психологические и методические принципы, которые стимулируют активность студента в процессе формирования речевой деятельности на русском языке. На наш взгляд, к таким принципам относятся:

- 1) функциональный принцип организации речевого материала;
- 2) принцип учета реальных и потенциальных речевых потребностей студентов разного профиля;
- 3) принцип учета трудностей в коммуникации:
  - а) трудностей, связанных с незнанием языковой формы;
  - б) трудностей, связанных с невладением речевыми действиями;
  - в) трудностей, связанных с незнанием лингво-страноведческого фона.
- 4) принцип учета факторов, вызывающих познавательную и социальную мотивацию;
- 5) принцип непринужденности и радости.

В настоящей статье делается попытка рассмотреть проблемы содержания, целей и методической стратегии вузовского курса русского языка на основе исследования динамики мотивационной активности студентов в процессе усвоения русского языка<sup>1</sup> и спроектировать наиболее оптимальную модель учебного процесса для студентов-нефилологов в условиях краткого срока (2 года) и ограниченного количества часов (140 ч.)

#### НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ, РАБОЧАЯ ГИПОТЕЗА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При выдвижении рабочей гипотезы исследования мы исходили из положения, что мотивация приводит к стремлению добиться результатов деятельности, которая проявляется в следующих связях:

---

<sup>1</sup> В 1975/76 уч. году в ИУ изучалась динамика мотивационной активности студентов-первокурсников методом анкетирования с закрытыми и открытыми вопросами, беседы и лабораторного эксперимента.



- студент - цель обучения  
(соответствие цели обучения той, которую предполагает сам студент)
- студент - содержание обучения  
(соответствие содержания обучения цели)
- студент - методика  
(соответствие методики цели)
- студент - результат обучения  
(удовлетворенность своими результатами работы)
- студент - преподаватель  
(педагогическая совместимость учебной группы с преподавателем)

Указанные связи могут вызвать мотивации следующих видов: познавательную, социальную, аффективную и отрицательную. /см. 4 /.

При проведении исследования нами была выдвинута следующая рабочая гипотеза:

а) содержание и методика обучения находятся в непосредственной корреляционной связи с мотивацией студентов к обучению;

б) одни и те же факторы мотивационной активности могут на разных факультетах иметь разную значимость.

Для проверки гипотезы был проведен анализ мотивационной активности контингента первокурсников в начале и конце учебного года. Мы отдаем себе отчет в том, что анализ такого сложного явления, как учебный процесс, требует комплексного подхода и использования всего арсенала методов исследования (наблюдения, анализа опыта работы, эксперимента, беседы и т.д.). В то же время анализ определенных сторон учебного процесса методом анкетного опроса с применением открытых и закрытых вопросов и беседы дал нам весьма полезный материал, позволяющий представить механизмы, использование которых может повысить эффективность процесса обучения.

Аналізу мотивационной активности были подвергнуты студенты шестнадцати специальностей Тартуского государственного университета. При первой проверке группу "лидеров" составляли кибернетики, финансисты, немецкие филологи, географы,

бухгалтеры, психологи, которые имели наивысший уровень мотивационной активности. Последние четыре места занимали лечебное отделение медицинского факультета, математики-педагоги, отделение педиатрии, математики-теоретики. В течение первого учебного года произошла перегруппировка специальностей на основе прироста мотивации.

Наибольший прирост мотивационной активности был отмечен по следующим специальностям: лечебное отделение, отделение педиатрии, отделение теоретической математики, отделение стоматологии, отделение немецкой филологии, отделение биологии. По ряду специальностей, где уже при поступлении был отмечен сравнительно высокий уровень мотивационной активности, этот уровень с небольшими изменениями сохранился (юридический факультет, отделение эстонской филологии, отделение финансов и кредита).

Наибольшее внимание заслуживают специальности, которые при первоначальной оценке были в группе "лидеров", а при повторной оценке заняли последние места в списке специальностей, составляемом на основе восходящей мотивационной активности. Это такие специальности, как психологи, кибернетики, английские филологи, бухгалтеры.

Не вызывает сомнения, что студенты всех специальностей не могут с одинаковой мотивационной активностью относиться ко всем дисциплинам, которые они изучают. Тем не менее нас интересовала не только количественная, но и качественная сторона проблемы, т.е. механизмы, содействующие повышению и понижению мотивационной активности студента. Как мы и предполагали, эти факторы оказались на разных факультетах разными. Тем не менее можно было выявить и некоторые общие закономерности и тенденции.

Содержание и цели курса практического русского языка в действующих программах представлены в весьма общих формулировках. На противоречивость принципов вузовского курса русского языка в разных программах указывает в своей статье и Н.В. Черемисина. /5/. Это в какой-то мере содействует тому, что преподаватели в разной степени учитывают специальность студента, по своему усмотрению проектируют соотношение ос-

новых лексических концентроров (нейтрального, общенаучного, профессионального) и соотношение разных видов речевой деятельности в рамках каждого из лексических концентроров.

Результаты анализа, однако, показали, что самым сильным стимулом повышения мотивационной активности является учет специфики факультета в процессе преподавания. Это имеет отношение как к лексико-грамматическому содержанию учебного процесса, так и к соотношению разных видов речевой деятельности в процессе преподавания. Параллельно с задачей формирования у студентов всех видов речевой деятельности, учет специфики факультета и потенциальных речевых потребностей предполагает проектирование определенного уровня (высокого, среднего, слабого) компетенции по конкретному виду речевой деятельности. Заданный уровень коммуникативной компетенции зависит не только от специфики факультета, соотношения устной и письменной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, но и от стартового уровня, при измерении которого надо проверять не только языковую, но и речевую компетенцию. На тех факультетах, где прирост мотивации был самым высоким, учитывались приведенные выше требования.

Кроме общей дифференциации видов речевой деятельности по семестрам и учебным годам, проводилась дифференциация видов речевой деятельности по специальностям. В календарном плане медиков-первокурсников в первом учебном году ставились, например, следующие коммуникативные задачи:

- описать внешность больного в сравнении со здоровым;
- охарактеризовать жалобы больного;
- дать советы больным;
- назначить режим питания, распорядок дня и т.д.;
- составить характеристику коллеги, больного;
- уметь давать распоряжение сестре;
- вести беседу с больным и т.д.

Как видно из перечисленного, основное внимание уделяется формированию компетенции в говорении и аудировании, в то время как на математическом факультете преобладало формирование высокой компетенции в чтении и говорении. По обеим специальностям формирование основных навыков и умений сопровождалось

формированием вторичных навыков и умений.

Анализ практического материала показывает, что мотивационная активность имеет непосредственную связь с содержанием и целями обучения. Таким образом подтверждается первая гипотеза.

Общие для всех отделений факторы, повышающие мотивационную активность, следующие:

- 1) учет специфики факультета при отборе содержания обучения;
- 2) учет потенциальных речевых потребностей студента при отборе коммуникативных задач и определении соотношения видов речевой деятельности;
- 3) учет уровня подготовки студента и индивидуализация обучения как для тех, которые выше среднего уровня, так и для тех, которые ниже среднего уровня;
- 4) четкость и система в работе преподавателя и регулярность контроля, обеспечивающего обратную связь;
- 5) атмосфера непринужденности на занятиях.

Специфические стимулы мотивации следующие:

- 1) преобладание устных форм работы, близких к реальному общению (юридический, медицинский факультеты);
- 2) сосредоточение внимания на самом трудном для специалистов данного профиля (экономическая терминология и чтение специальных текстов на экономическом факультете);
- 3) использование эвристического принципа в процессе преподавания, нацеленного на решение проблем (филологи);
- 4) качественно новая методика (по сравнению со средней школой);
- 5) помощь в усвоении специальных предметов (экономисты);
- 6) интересный преподаватель;
- 7) интересная самостоятельная работа (составление словариков подязыка специальности и др.).

Из сказанного следует, что если на медицинском, юридическом факультетах преобладает социальная мотивация, то на экономическом, математическом, филологическом факультетах преобладает познавательная мотивация. Оба вида мотивации тесно связаны между собой и переплетаются с третьим видом мотива-

ции — с аффективной мотивацией, которая рождается в условиях дружеского сотрудничества преподавателя со студентами.

Основные факторы, повышающие мотивацию, имеют бинарную связь с факторами, понижающими мотивацию. Представляется нужным остановиться на некоторых специфических факторах, содействующих понижению мотивации.

1. Противоречие между уровнем знаний студента и уровнем учебного процесса, порождающее в одинаковой мере отрицательную мотивацию как у сильных, которые выше среднего уровня, так и у слабых.

2. Ложное убеждение в том, что достигнутый в средней школе уровень является достаточным. Указанный фактор создает неправильную установку на восприятие учебного материала.

3. Отсутствие четкой системы контроля, в результате чего студент не получает подтверждения в реальном приросте своих знаний.

4. Однообразная методика, при которой не возникает ни познавательной, ни социальной мотивации.

Итак, содержание и методика обучения русскому языку непосредственно связаны с мотивацией студентов к обучению. Различия в мотивации связаны со спецификой факультета.

#### РАБОЧИЕ ПРОГРАММЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ

Как вытекает из анализа факторов мотивационной активности, оптимизация процесса обучения предполагает наличие рабочих программ по специальностям, составленных на основе анализа лексико-грамматического, языкового и коммуникативного содержания видов речевой деятельности специалистов разного профиля.

В Тартуском государственном университете проводится работа по составлению рабочих программ по специальностям.

Работа по созданию программ по специальностям состоит из ряда последовательно, отчасти параллельно протекающих процессов и продуктов этого процесса.

Процесс	Продукт
I Анализ лексического содержания основных лекционных курсов по общенаучным и специальным дисциплинам.	лексический минимум
II Анализ трудностей в языковом оформлении устной и письменной речи студентов.	грамматический минимум
III Выявление реальных и потенциальных речевых потребностей студентов данного профиля методом самоанализа, анкетирования, опроса-интервью.	предполагаемый коммуникативный минимум (навыки и умения)
IV Составление перечня речевых действий, необходимых для реализации предполагаемых коммуникативных задач	предполагаемый минимум речевых действий
V Проверка практической значимости коммуникативного минимума	уточненный минимум общих и частных коммуникативных задач
VI Реализация полученных данных в рабочей программе по специальностям.	

---

Общая коммуникативная задача	лексико-грамматическое наполнение коммуникативной задачи	речевые действия	навыки и умения
------------------------------	--	------------------	-----------------

Поэтапная реализация задач рабочей программы происходит в календарном плане в рамках серии практических занятий. Серия, как правило, завершается внеаудиторными занятиями, близ-

кими к реальным формам речевого общения (научные конференции, дискуссии, беседы за круглым столом, посещение музеев, выставок, литературные вечера, встречи со студентами русского потока, профессиональное общение по специальностям и др.).

Основной целью внеаудиторных занятий является снятие психологического барьера в речевом общении и формирование таких параметров неподготовленной речи, как инициативность, темп речи, речевая реакция, умение быстро ориентироваться в речевой ситуации, проектировать свою речевую программу на основе воспринятой на слух информации и др. Внеаудиторные занятия оправдывают себя лишь в том случае, если они предоставляют возможность студентам для активной деятельности, содержат в себе синтез и эвристической, и алгоритмической деятельности в процессе решения коммуникативных задач.

Любое речевое общение всегда зависит от позиции говорящего, от его речевой роли, от того, кому адресуется речь — учителю, врачу, больному, инженеру. Н.В. Глаголев, например, выделяет восемь речевых ролей, в которых попеременно может выступать первый говорящий по отношению ко второму / I /. Сколько бы ни было речевых ролей, исключительно важным при формировании у студентов навыков адресованной речи является учет функциональных стилей.

Работа по формированию чувства стиля предполагает определенную методическую ступенчатость и формирование определенных навыков соответственно ступеням:

I ступень	наблюдения над стилистическими различиями в устной и письменной речи	—————	навык распознавания стилей
II ступень	устное и письменное изложение своих мыслей в заданном стиле	—————	навык дуплирования
III ступень	трансформация учебного материала из одного стиля в другой	—————	навык трансформации

О наиболее высоком уровне владения речевой деятельностью свидетельствует наличие третьего навыка, навыка трансформации стилей. Следует отметить, что в профессиональной деятельности ряда специалистов (врачей, юристов и др.) навык трансформации стилей, навык быстрого переключения от одного стиля к другому является исключительно важным. В некоторых ситуациях общения коммуникация происходит почти одновременно на двух или нескольких уровнях функционального стиля. (Например, в ситуации обхода, где врач беседует с больным, с коллегами, иногда и с медсестрой и др.). Выделение А.Н. Васильевой в речевых стилях трех подвидов (например, в научном разговорно-научного, нейтрально-научного, строго-научного (см. 2) содействует наиболее полной реализации задач формирования навыков устной и письменной коммуникации.

На наш взгляд, методическая стратегия курса русского языка должна максимально активизировать студента, действовать как на центры сознательности, так и на центры удовольствия (расширение кругозора, успешное продвижение в знаниях, возможность общения).

Учитывая данные нашего исследования, можно условно спроектировать следующий алгоритм методической стратегии.

- I С самого начала создать атмосферу профессионального общения для стимулирования интереса к предмету (интересные тексты, новые проблемы, новая методика).
- II Дать студенту возможность убедиться в необходимости заниматься языком (противоречие между тем, что знает, и тем, что должен знать).
- III Создать наряду с общей программой индивидуальные программы для слабых (корректировка) и для сильных (углубление).
- IV Наладить педагогическую совместимость между членами группы и преподавателем с учетом индивидуальных особенностей студентов (и преподавателей).
- V Выбрать оптимальную методическую стратегию в зависимости от факультета.
- VI Организовать регулярный итоговый контроль, чтобы студенты убедились в своем продвижении.



УП После итогового контроля вносить коррективы в индивидуальные планы студентов.

УШ На зачетах и экзаменах дать студентам возможность участвовать в реальной речевой деятельности (диспуты, профессиональное общение, выступления по услышанному и т.д.).

X X  
X

Отличительной чертой методики сегодняшнего дня является активное отношение самого студента к процессу обучения. Это вызвано зрелостью студента, его желанием овладеть языком общения народов СССР, языком мировой культуры, науки и техники. Все это предполагает постоянное усовершенствование содержания и методики вузовского курса практического русского языка.

### Литература

1. Н.В. Глаголев. Экстралингвистическая основа конструирования предложений в речи. - "Филологические науки", 1974, № 2, ст. 49-55.
2. А.Н. Васильева. Курс лекций по стилистике русского языка. М., 1976, ст. 64.
3. А.А. Леонтьев. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. Сб. "Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы". Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ. Варшава, 1976 г.
4. М. Фимадель. Мотивация и преподавание иностранных языков. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Изд. "Прогресс". М., 1976.
- А.С. Прангшвили. Потребность, мотив, установка. Сборник "Проблемы формирования социогенных потребностей". Тбилиси, 1974.

- А.Т. Асмолов, М.А. Ковальчук. К проблеме установки в общей и социальной психологии. - "Вопросы психологии". 1975, № 4.
- З.В. Петрушова. Психологическая теория установки и методика преподавания иностранных языков. Ученые записки I МПИИЯ им. Тореца, том 53. М., 1970.
5. Н.В. Черемисина. Научные основы практического курса русского языка. - "Русский язык в национальной школе", 1976, № 6.

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ

А.А.Метса

Необходимость создания специального пособия по формированию навыков коммуникации для общеобразовательной средней школы обусловлена следующим.

1. Курс русского языка в общеобразовательной школе не нацелен на удовлетворение реальных и потенциальных коммуникативных потребностей учащихся, об этом свидетельствует то, что высокая оценка по русскому языку не коррелирует с высокими умениями и навыками коммуникации. Так например, 63,7% выпускников школ города Пярну и Пярнуского района имеют хорошие и отличные оценки по русскому языку, в то же время лишь 10% городских и 9% сельских учащихся не испытывают трудностей в коммуникации /4, стр. 75/.

2. Анализ того же контингента по уровням владения речевой деятельностью показывает, что выше умения и навыки по рецептивным видам речевой деятельности (чтение, аудирование), чем по продуктивным (говорение, письмо).

Умения учащихся в самооценке				
	свободно	с некоторыми трудностями	слабо	совсем нет
говорение	11,33	53,52	34,38	0,78
понимание	38,82	56,47	3,92	0,78
чтение	16,14	60,24	22,44	1,18
письмо	6,72	43,48	47,43	2,34

3. Недостаточное владение навыками коммуникации не во всех городах и районах республики компенсируется интенсивными языковыми контактами учащихся в силу специфических условий эстонско-русского языкового взаимодействия в городах и районах ЭССР. Анализ контингента учащихся девятих классов в

школах с углубленным изучением русского языка позволяет сделать следующую градацию интенсивности языковых контактов:

3.1 Довольно высокий процент (90-100%) учащихся Коктла-Ярве и Таллина с разной степенью регулярности и интенсивности говорят по-русски.

3.2 Учащиеся Пярну имеют переменную, довольно интенсивную речевую среду.

3.3 В городах Раквере, Вильянди, Түри, Тарту регулярно общаются по-русски соответственно 13,6; 10; 4,1; 5%.

3.4 В двух городах, Түри и Раквере, соответственно 12,3% и 18,2% учащихся вообще не имели естественных речевых контактов.

Из анализа вытекает, что методическая стратегия преподавания русского языка в школах с эстонским языком обучения должна быть более мобильной, дать учащимся за 1000 часов и десять лет преподавания и навыки коммуникации. Это особенно важно там, где у учащихся нет регулярных речевых контактов. Одним из основных условий усиления коммуникативной направленности процесса обучения является создание соответствующих пособий.

## О с н о в н ы е   п р и н ц и п ы   с о с т а в л е н и я п о с о б и я

Так как речевая деятельность как одна из форм проявления своего активного отношения к среде представляет собой процесс решения коммуникативных задач, представляется правомерным учитывать при составлении пособия следующие дидактические, методические, социолингвистические, психологические принципы:

С целью определения оптимального содержания пособия и выделения основных коммуникативных задач

1. Учет реальных и потенциальных речевых потребностей эстонских школьников;

2. Учет познавательных интересов учащихся;

3. Учет трудностей в коммуникации:

- а) трудностей, связанных с незнанием языковых форм;
- б) трудностей, связанных с незнанием речевого этикета;
- в) трудностей, связанных с владением речевыми действиями.

Для создания положительной мотивации и соответствующей психологической установки к восприятию материала.

4. Учет факторов, вызывающих познавательную и социальную мотивацию (новизна информации и методики, возможность речевого общения и др.).

5. Учет принципа раскованности и радости (снятие психологического барьера, создание непринужденной атмосферы ведения занятий, обеспечение реальных успехов в учебной деятельности учащихся).

В целях выработки оптимальной методической стратегии

6. Принцип коммуникативности, который реализуется как в отборе учебного материала, так и в формировании навыков речевых действий;

7. Принцип сознательности, предполагающий формирование сознательных навыков коммуникации;

8. Принцип проблемного построения материала и реализации учебных действий;

9. Принцип опоры на родной язык;

10. Принцип глобальности цели, реализация которого обеспечивает формирование языковой и коммуникативной компетенции в тесной связи с расширением лингвострановедческого кругозора учащихся;

11. Учет принципа стилистической дифференциации учебного материала при формировании навыков говорения и письма;

12. Учет адресата и ситуации высказывания.

Основные навыки и умения, которые должны быть сформированы к концу обучения

1. Умение реагировать в устной и письменной форме на любые речевые стимулы с разной эмоциональной окраской (удивление, радость, пренебрежение, обида, неудовольствие);

2. Умение высказать свое отношение к воспринятой на слух информации;

3. Умение начинать разговор в зависимости от характера коммуникативной задачи, делать запрос информации;

4. Умение вести неподготовленную беседу на разные темы повседневной жизни;

5. Умение убеждать собеседника в правильности своих действий;

6. Умение изложить свои мысли с учетом коммуникативной задачи и адресата высказывания;

7. Умение выделить основную информацию из прочитанной научно популярной статьи, высказать свое отношение к поднятым в статье проблемам;

8. Умение составлять конспекты, тезисы, план изложения на основе прочитанного;

9. Умение оформлять письменные работы коммуникативного характера (ответ на просьбу, письмо, заявление, описание, характеристику, рекламное письмо и др.).

## Структура пособия

Устный материал в пособии распадается на циклы уроков (3 + 1 : 3 основных + 1 итоговый), объединенные общностью темы. В рамках каждой темы учащиеся подготавливаются к решению определенных коммуникативных задач, выявленных на основе учета реальных и потенциальных речевых потребностей выпускников эстонских школ. Циклы уроков (3 + 1) объединяются в тематически близкую серию уроков. Серия завершается внеклассным уроком (вечер встречи с русскими сверстниками, вечера-дискуссии по актуальным проблемам политики, литературы, искусства, экскурсии, посещение детских садов, выставок, магазинов, почты, предприятий.).

Целью внеклассных уроков является:

- снятие психологического барьера в общении с русскими;
- создание условий, близких к речевому общению с носителями языка (восприятие речи людей разных профессий, разного возраста);
- создание социальной мотивации к изучению языка (мотивации общения).

## Ц и к л у р о к о в

- Первый урок по теме**      Цель: 1. Создание установки на усвоение темы и решение коммуникативных задач (значимость, проблемность и привлекательность решения).  
2. Введение и активизация в языковых упражнениях нового лексико-грамматического материала.  
3. Снятие трудностей (фонетических, грамматических, стилистических, коммуникативных).  
4. Сообщение фоновой информации по теме.  
5. Задания для подготовки к чтению, аудированию, говорению.
- Второй урок по теме**      Цель: 1. Формирование навыков чтения и говорения, аудирования и говорения.  
2. Подготовка к решению коммуникативных задач, отработка форм речевого этикета, основных речевых действий, необходимых для решения коммуникативных задач.
- Третий урок по теме**      Цель: Формирование навыков ситуативно обусловленной речи.
- Четвертый урок по теме - итоговый**      Цель: 1. Устное и письменное решение тематически обусловленных коммуникативных задач (устные задания записываются на ленту).  
2. Формирование умений анализировать собственную речь и речь сверстников.  
3. На основе трудностей и пробелов в знаниях учащихся составляется программа ликвидации индивидуальных трудностей.  
4. В случае необходимости провести тесты.

### Литература

1. Вятитнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. - Сб. Научные основы и практика преподавания русского языка. М., 1976.
2. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. - Сб. Научные основы и практика преподавания русского языка . М., 1976.
3. Метса А.А. Класс с углубленным изучением русского языка - источник формирования двуязычия. - Журн. "Ньюкогуде коол", 1977, № 9.
4. Охтла Л. Анализ речевых потребностей выпускников средних школ города Пярну и Пярнуского района. Дипломная работа. Научный руководитель А. Метса. 1977 г.



**ЗАВИСИМОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ  
СТУДЕНТОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОТ СПЕЦИФИКИ  
БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**  
(На материале юридического и экономического  
факультетов ТГУ)

Х.Д.Виссак

Повысить эффективность преподавания русского языка в вузе можно лишь в результате взаимодействия всех видов речевой деятельности. Поэтому вопрос обучения письменной речи является весьма актуальным и его решение окажет несомненное влияние на уровень владения русским языком в целом. Значимость развития письменной речи объясняется наличием жизненных потребностей в этом виде речевой коммуникации как у студентов, так и у специалистов с высшим образованием, а также недостаточной разработанностью данного вопроса применительно к вузу.

В связи с этим возникает целый ряд существенных проблем, среди которых наиболее важной является зависимость коммуникативных потребностей студентов в письменной речи от специфики будущей специальности.

Нами были изучены методом анкетирования реальные и потенциальные потребности в письменной речи студентов IV-V курсов юридического и экономического факультетов, а также в некоторой степени исследовались и потребности выпускников названных факультетов. В общей сложности было анкетировано 184 человека. Из них 92 будущих юриста или юриста и 92 будущих экономиста или экономиста. Специалистов со стажом - выпускников университета было в их числе всего лишь 24 и поэтому их ответы отдельно не рассматриваются, тем более, что они не отличаются от ответов студентов.

Так как письменная речь нужна человеку как для общения, сообщения чего-то, так и для воздействия на кого-то и указанные функции письменной речи реализуются в рамках собственно-коммуникативных речевых стилей русского литературного

языка (разговорно-обиходного, официально-делового, газетно-публицистического, научного), то при составлении анкет мы исходили именно из этого.

Анкета состояла из пяти граф:

В первой были приведены виды письменных работ по функциональным стилям -

I.1 разговорно-обиходный стиль:

почтовая открытка

телеграмма

частное письмо

I.2 газетно-публицистический стиль:

статья в газету (журнал)

письменное интервью

I.3 официально-деловой стиль:

заявление

автобиография

протокол собрания

доверенность

объявление

деловое письмо

характеристика

справка

I.4 научный стиль:

реферат

аннотация

резюме курсовой (научной) работы

конспект лекции

конспект литературы

доклад

Итого 19 видов письменных работ.

Нас интересовали следующие вопросы:

Во второй графе - соприкасались ли анкетированные в ходе учебы, практики, работы или в повседневной жизни с перечисленными видами письменных работ.

В третьей графе - какие виды письменных работ еще приходилось выполнять.

В четвертой - были ли трудности.

В пятой — какие виды письменных работ нужны, по мнению анкетуемых, в их профессии.

Анализ полученных ответов позволяет сделать следующие выводы:

В ходе учебы, практики, работы или в повседневной жизни юристы больше всего соприкасаются с официально-деловым стилем (222 положительных ответа), на втором месте научный стиль (192 положительных ответа), на третьем разговорно-обиходный (178 положительных ответов) и на последнем — газетно-публицистический;

у экономистов же на первом месте научный стиль (234 положительных ответа), на втором — разговорно-обиходный (162 положительных ответа), на третьем — деловой стиль (120 положительных ответов) и на последнем месте — газетно-публицистический.

Таким образом, нам удалось установить, что частота употребления тех или иных функциональных стилей в письменной речи экономистов и юристов различна.

Из предложенных 19 видов письменных работ, юристы чаще всего соприкасались с написанием почтовой открытки (72 положительных ответа) и частного письма (70 положительных ответов), а экономисты — с написанием резюме курсовой или научной работы (74 положительных ответа) и почтовой открытки (66 положительных ответов).

Если провести анализ по частоте соприкосновения с тем или иным видом письменной работы по функциональным стилям, то оказывается, что в рамках разговорно-обиходного стиля как у юристов, так и экономистов на первом месте написание почтовой открытки (соответственно 72 и 66 положительных ответов), в газетно-публицистическом стиле на первом месте у них статья в газету (журнал);

в официально-деловом стиле у юристов первое место занимает написание заявления (54 положительных ответа), на втором месте автобиография (48 положительных ответов) и на третьем — деловое письмо (42 положительных ответа); у экономистов — на первом месте автобиография (38 положительных ответов), на втором — заявление (28 положительных ответов) и на

третьем — характеристика (22 положительных ответа).

Из видов письменных работ научного стиля юристы чаще всего соприкасаются с резюме курсовых (научных) работ (54 положительных ответа), на втором месте конспект лекции (46 положительных ответов) и на третьем конспект прочитанной литературы (42 положительных ответа); у экономистов первое место также занимает резюме курсовой (научной) работы (74 положительных ответа), на втором месте реферат (44 положительных ответа) и на третьем — конспект литературы (36 положительных ответов).

Отсюда вывод: не только частота соприкосновения юристов и экономистов с письменными работами тех или иных функциональных стилей различна, но и внутри каждого из стилей значимость тех или иных письменных работ для них различна.

В третьей графе анкеты было предложено продолжить список перечисленных видов письменных работ теми, которые используются юристами и экономистами, кроме названных. Приведены были лишь традиционные виды письменных работ — сочинения, письменные пересказы и шпаргалки.

Рассмотрим, что же является самым трудным с точки зрения юристов и экономистов. Оказывается, что юристы считают письменные работы официально-делового и научного стиля одинаковой сложности (90 и 89 положительных ответов). Для экономистов наиболее трудным оказывается научный стиль (99 положительных ответов), на втором месте официально-деловой стиль (70 положительных ответов). Если рассматривать газетно-публицистический стиль и разговорно-обиходный стиль, то оказывается, что как для юристов, так и для экономистов труднее письменные работы газетно-публицистического стиля.

Самым трудным видом письменных работ и юристы, и экономисты считают написание доклада (соответственно 30 и 25 положительных ответов). На втором месте у юристов резюме курсовой (научной) работы (27 положительных ответов) и на третьем деловое письмо (21 положительный ответ); у экономистов на втором месте статья в газету (журнал) — (21 положительный ответ) и на третьем автобиография (20 положительных ответов).

Анализируя ответы пятой графы анкеты (какие виды пись-

менных работ нужны, по мнению анкетированных, в их будущей профессии) выходит, что юристы считают, что в их профессии больше всего нужен официально-деловой стиль (67 положительных ответов), на втором месте научный стиль (50 положительных ответов), на третьем разговорно-обиходный и на последнем - газетно-публицистический. Экономисты уверены, что в их профессии больше всего нужен научный стиль (289 положительных ответов), на втором месте официально-деловой стиль (139 положительных ответов), на третьем разговорно-обиходный и на четвертом - газетно-публицистический.

Из видов письменных работ юристы на первое место выдвигают деловое письмо, на второе - заявление и на третье - доклад. Экономисты на первое место ставят резюме научной (курсовой) работы, на второе доклад и на третье - реферат.

Из приведенных выше данных следует, что для юристов наиболее важен официально-деловой стиль, а для экономистов - письменные работы научного стиля. Газетно-публицистический стиль не играет для них столь существенной роли.

На основании вышеприведенных данных можно сделать следующие выводы.

Выбор методов и приемов развития письменной речи должен находиться в зависимости от специфики факультета, будущей специальности.

При обучении письменной речи в вузе первостепенное внимание должно быть уделено:

у юристов видам письменных работ официально-делового стиля, а у экономистов - научного стиля.

При обучении юристов написанию письменных работ официально-делового стиля особое внимание следует уделить деловому письму, заявлению, характеристике. Обучая экономистов письменным работам научного стиля, особое внимание надо обратить на составление докладов, резюме научных работ и рефератов.

Сказанное выше не означает, однако, что на практических занятиях по русскому языку следует развивать умения и навыки студентов только в рамках названных стилей. Разумеется, молодому специалисту с высшим образованием в своей трудовой и

научной деятельности, а также в повседневной жизни придется встречаться с многими видами самых различных письменных работ. В конечном счете, все зависит от места работы, занимаемой должности, а также окружения человека. После окончания ТГУ юристы, например, могут работать в самых различных местах (судьями, прокурорами, следователями, прискоконсультантами на предприятиях, быть ведущими комсомольскими и партийными работниками и т.д.). Вследствие непродолжительности курса русского языка невозможно обучать всем видам письменных работ всех функциональных стилей, а выбирать лишь те, которые являются специфичными для этой специальности вообще.

Поскольку студентам и специалистам с высшим образованием приходится общаться в письменной форме не только в университете и на работе, но и в личной жизни, то должное место в системе развития письменной речи студентов занимает и разговорно-обиходный стиль. Как показали результаты проведенной анкеты, такое общение проходит, в основном, в форме личной переписки. Следовательно, на уроках по русскому языку необходимо обучать и этим видам письменных работ.

Таким образом, на основе анализа речевых потребностей студентов и выпускников юридического и экономического факультетов ТГУ, можно сделать вывод, что в курсе практического русского языка в первую очередь необходимо обучать навыкам и умениям следующих видов письменной речи:

юристов - деловому письму, заявлению, докладу, резюме курсовых (научных) работ, частному письму, статье в газету (журнал);

экономистов - докладу, резюме курсовых (научных) работ, написанию рефератов, статей в газету (журнал), деловому письму, частному письму.

Названные виды письменных работ получили наибольшее количество положительных ответов. Это, отнюдь, не означает, что надо ограничиться этими видами работ, но обращать на них серьезное внимание в процессе обучения необходимо.

Проведение анализа коммуникативных потребностей в видах письменной речи студентов и специалистов разного профиля позволяет внести определенные коррективы в рабочие программы

по специальности, а также дает ценную информацию для определения их содержания.

При обучении письму как виду речевой деятельности следует придерживаться определенных лингво-дидактических требований.

Так как письменная речь связана и с аудированием (например, составление проблемного конспекта на основе доклада или лекции) и с чтением (выписка цитат), и с говорением (подготовка к письменной работе), то одно из главных требований - развивать навыки письма в тесной связи с другими видами речевой коммуникации.

Существенным является требование - от простого к сложному. Этому принципу необходимо следовать как в плане содержания, так и в плане выражения.

Надо также создавать определенную установку перед составлением письменной работы (определить стиль, набор лексико-грамматического материала).

Важно проводить достаточную подготовительную языковую работу перед выполнением письменных работ. Например, для того, чтобы написать реферат на научную тему, необходимо владеть и определенными грамматическими конструкциями, не говоря уже о терминологии, а для написания делового письма надо знать формулы речевого этикета, особые словосочетания. Решающее значение имеет то, к кому обращена речь и каково ее содержание.

В устных беседах, диспутах научного характера устная форма речи часто близка к письменной соответствующего функционального стиля, в то время как, например, деловое письмо или специальный юридический текст наиболее далеки от устной речи. Поэтому необходимо научить студентов выбирать правильный стиль той или иной письменной работы, последовательно придерживаться одного стиля, а затем уже и трансформировать стили.

При организации работы над развитием письменной речи следует группировать учебные тексты по функциональным стилям и в соответствии с этим строить работу над ними. Развивая навыки письма как вида речевой деятельности, можно на основе

одной темы успешно обучать видам письменных работ различных функциональных стилей.

Выбор приемов работы зависит и от личности преподавателя и от увлечений и интересов студентов.

Так как большинство видов письменных работ выполняется на основе предварительных устных упражнений, имеющих коммуникативный характер, то это означает, что развивая письменную речь студентов, мы одновременно развиваем и устную речь, а это, в свою очередь, приводит к повышению общей грамотности студентов.



## РОЛЬ ИНСЦЕНИРОВКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К КОММУНИКАЦИИ

М.М.Мериоя

В настоящей статье обобщен опыт практической работы в основном со студентами медицинского факультета Тартуского государственного университета.

На медицинском факультете обучение устной речи занимает весьма важное место, так как это обусловлено структурой речевых потребностей медика. Реализация коммуникативных целей обучения русскому языку предполагает наличие двух условий: научно обоснованного отбора содержания обучения и выбора методической стратегии, наиболее полно реализующей цели обучения.

Для методики формирования навыков устной речи характерна определенная ступенчатость. И.А. Зимняя и Г.Г. Городилова /1, 3/ выделяют три условия высказывания:

- 1) простое высказывание;
- 2) ситуативное высказывание;
- 3) тематическое высказывание.

Всем перечисленным уровням соответствуют определенные упражнения.

На первой стадии, т.е. на стадии простого высказывания на передний план выступает языковая форма высказывания. Здесь подразумеваются различные языковые упражнения, при помощи которых прорабатывается и активизируется необходимый для выполнения более сложных ситуативных заданий лексический и грамматический материал, вырабатываются соответствующие навыки и умения. Если же ситуация требует от студента использования не известных еще ему языковых средств, то упражнение будет неэффективным.

Следующая стадия это стадия ситуативного высказывания. На этой стадии выполняются разные ситуативные упражнения, составленные непосредственно на материале изучаемых текстов, а

также упражнения, материал текстов которых приспособляется к другим условиям, к другой обстановке. Это уже собственно ситуативные упражнения творческого характера, дающие возможность для общения в условиях, близких к естественным.

На рассматриваемой стадии весьма важную роль и играет создание таких условий, которые были бы наиболее близкими к естественным условиям. Естественные ситуации являются в большей или меньшей степени новыми для участников коммуникации. Поэтому важными являются упражнения в применении усвоенных речевых конструкций в новых ситуациях.

На стадии тематического высказывания происходит развернутое речевое общение по заданной теме; одной из возможностей методической реализации этого является инсценировка.

Инсценировка рассматривается нами как один из путей завершения тематически связанного цикла практических занятий.

Представляется целесообразным инсценировать такой материал, в котором студенты чувствуют практическую необходимость, т.е. проводить такие инсценировки, с которыми студентам приходится иметь дело в жизни, в профессиональной деятельности. Весьма важной и актуальной является, на наш взгляд, инсценировка студенческой научной конференции. Такие "конференции" мы проводим на занятиях во всех учебных группах, причем итоговое занятие в форме инсценировки студенческой научной конференции проводится после подготовительной работы (проработка учебных текстов и усвоение нужного лексического материала).

Рассмотрим подробнее реализацию указанной темы в одной из наших учебных групп - а именно на II курсе лечебного отделения медицинского факультета. Общей темой прорабатываемого материала была тема "Заболевания сердца". Было проработано несколько учебных текстов и также новая информация из медицинской периодики на указанную тему. Студентам давались еще слова и выражения на тему "Студенческая научная конференция", причем лексический материал был разделен на 3 группы слов:

I) слова и словосочетания, общие для всех конференций и любых специальностей, такие, как, например: студенческое научное общество, заседание кружка, пленарное заседание, рабо-

та в секциях, председатель кружка, доклад, тезисы доклада, докладчик, оппонент; открывать заседание кружка, предоставлять слово докладчику, выступать с докладом, с сообщением, слушать доклад с большим интересом, задавать вопросы докладчику, подводить итоги, делать выводы и т.д.;

2) слова и выражения, специфические для данной специальности студентов и рассматриваемой тематики конференции, как, например: кружок внутренних болезней, сердечно-сосудистые заболевания, порок сердца, сердечное заболевание, расстройства сердечной деятельности, операция на сердце, пересадка сердца и т.д.

3) Кроме указанных двух групп лексики, студентам давались еще выражения для ведения дискуссии (чтобы уметь выражать согласие или несогласие, свою точку зрения, просить докладчика уточнить или пояснить что-нибудь и т.д.). Это такие слова и выражения, как, например: я с вами вполне согласен; я совершенно согласен с тем, что ...; с этим нельзя не согласиться; я с вами не согласен; с этим нельзя согласиться; я вас не совсем понял; уточните, пожалуйста; у меня к вам такой вопрос ...; что вы хотите этим сказать ... и т.д.

До проведения инсценировки конференции у студентов формировались и навыки составления тезисов.

На последнем занятии до инсценировки студентам давались конкретные задания. Были назначены основные докладчики. Подготавливались следующие доклады: 1) "Причины сердечных заболеваний", 2) "Самые частые заболевания сердца" и "Проблема пересадки сердца". Каждому докладчику был назначен и оппонент, который должен был ознакомиться с докладом, отметить положительные стороны и недостатки, дополнить его. Одному студенту давалась роль председателя кружка, он и вел "конференцию". Студентам, получившим контрольные задания, давался еще необходимый им лексический материал на листочках. Например, председателю: открываю заседание, предоставляю слово докладчику; докладчикам: доклад посвящен такой-то проблеме, для составления доклада я использовал такой-то материал; оппонентам: тема доклада является весьма актуальной, можно отметить следующие небольшие недостатки и т.д.

После такой подготовительной работы была проведена инсценировка.

на занятии проводилась и групповая работа. Студенты-слушающие были разделены на группы и каждая группа получила задание придумать вопросы по содержанию докладов и задать их докладчикам; студенты, конечно, должны были и активно участвовать в обсуждении проблем, а также следить за корректностью языкового оформления мыслей.

После проведенной нами такой подготовительной работы занятие-конференция удалась хорошо. Студенты чувствовали практическую пользу от подобного занятия и поэтому очень активно работали.

Нами проводились занятия-инсценировки и на другие темы. Например, студентами юридического факультета проводилась инсценировка судебного процесса. Инсценировался материал учебного текста "Свидетель обвинения", в котором описывалось преступление кассирши, систематически бравшей в кассе деньги и сделавшей большую растрату. Это занятие проводилось в форме судебного процесса, студенты играли роли судьи, прокурора, обвиняемой, общественного обвинителя, адвоката и свидетелей. Занятие, которое в данном случае имело форму ролевой игры, можно считать вполне удавшимся.

Вернемся еще к занятию-конференции. Проведение занятия в форме научной конференции при обучении языку подробно рассматривал немецкий ученый О.Трёбес в своем докладе "О развитии навыков умения активного участия в работе конференций", сделанном на III-ем конгрессе МАПРЯЛ (в августе 1976 года). Трёбес, правда, рассматривает использование темы конференции при работе не со студентами, а с учеными на краткосрочных курсах обучения иностранным языкам. Но многое из его опыта подходит и для работы со студентами. Трёбес также находит, что весьма важным является выбор материала, в котором учащиеся чувствуют практическую необходимость. Он говорит: "Драматизация в имитации конференций не создает противоречия между содержанием речевого материала и внутренним отношением учащегося к обсуждаемому содержанию" /2/.

Трёбес считает, что наиболее эффективной является реализация инсценировки "конференция" с участием не одной учебной группы, а нескольких, причем участниками конференции должны

быть представители различных специальностей. Таким образом, в психологическом отношении возникает необычная обстановка, которая ближе к естественной. Дискуссии, по мнению Трёбеса, проходят тем живее, чем пестрее профессиональная школа участников. Например, врач меньше стесняется задать вопрос эконо-мисту, чем врач врачу.

Нами также было проведено межгрупповое занятие-конферен-ция на тему "Природа и будущее человечества". В занятии уча-ствовало 3 группы студентов - биологи, фармацевты и стомато-логи. Каждая группа подготовила свою проблему и доклад по этой проблеме. Подпроблемы для групп были следующие:

1) для биологов - как сохранить природу в условиях ин-тенсивного развития техники и промышленности; 2) для фарма-цевтов - проблема пресной воды, не угрожает ли человечеству водный кризис; 3) для стоматологов - города будущего, как в будущем наиболее оптимально планировать и строить города. Ма-териал для конференции был актуальный - ведь любого человека волнуют проблемы охраны природы и загрязнения среды. Посколь-ку большинство участников не были между собой знакомы (знали лишь студентов своей группы), то возникло естественное обще-ние, создались условия, близкие к естественным. Межгрупповая конференция, на наш взгляд, полностью оправдывает себя.

Подводя итоги, можно отметить, что успех проведения та-ких инсценировок-конференций зависит от ряда условий:

1) от выбора темы инсценировки; тема должна быть акту-альной, стимулировать речевое общение;

2) от правильного построения подготовительного этапа - чтобы он не был скучным и однообразным, в то же время он должен быть достаточно емким и полным по своему лексико-грамматическому наполнению;

3) от правильного распределения ролей с учетом индиви-дуальных возможностей студентов;

4) от динамичности и естественности проведения инсцени-ровки.

### Литература

1. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Докт. дисс. М., 1973.
2. Городилова Г.Г. Технические средства в системе интенсификации обучения. - Сб. "Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы", М., 1976.
3. Трёбес О. О развитии навыков умения активного участия в работе конференций.

## ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Г. Матина

В общении посредством языка выделяют, как известно, четыре вида речевой деятельности: говорение, письмо, чтение, слушание. Говорение и письмо относятся к акту производства речи, слушание и чтение — к ее восприятию и пониманию. Различие между говорящим и читающим состоит в том, что говорящий сам строит свое высказывание, а читающий пользуется готовым языковым материалом, заданным автором.

Чтение, подобно слушанию, рассматривается как рецептивная речевая деятельность. В отличие от восприятия устной речи при чтении информация поступает не через слуховой канал, а через зрительный. Поэтому при чтении решающую роль играют зрительные ощущения. Процесс извлечения информации (понимание содержания читаемого) происходит по тем же законам, что и при слушании. Но имеются и некоторые особенности, которые свойственны только чтению. Так, понимание при чтении осуществляется в более благоприятных условиях (читающий может регулировать темп чтения, при желании многократно перечитать текст, при необходимости может пользоваться словарями и справочниками). В то же время содержание материала при чтении бывает сложнее. Тематика устной речи охватывает обычно предметы, близкие говорящему, а при чтении круг вопросов становится значительно шире.

Языковой материал, воспринимаемый при чтении, отличается от материала, воспринимаемого на слух, всеми особенностями, которые характерны для книжно-письменных стилей (более длинные предложения, большее использование сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов и др.).

Значение чтения в жизни современного человека трудно переоценить. Оно является одним из важнейших средств человеческого общения, источником информации; через чтение человек приобщается к культурному наследию прошлого, глубже познает

окружающий мир. Из книги человек черпает новые знания. Поэтому обучение чтению является одной из важнейших практических задач. Очень важно, чтобы уже с самого начала обучения у учащихся выработалось правильное отношение к чтению как к виду речевой деятельности, имеющему свою специфическую коммуникативную задачу, как к способу получения информации.

Чтение включает в себя технику чтения и понимание прочитанного.

Под техникой чтения обычно понимается сумма приемов, "... обеспечивающих воспроизведение и переработку формальной языковой информации (букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков и т.п.)". /1, 99/.

Данное определение относится как к технике чтения вслух, так и к технике чтения про себя.

Конечно, нельзя научить читать про себя, не овладев техникой чтения вслух, т.е. умением правильно соотносить графические знаки, воспринимаемые зрительно, с соответствующими им звуками. Эти знаки воспринимаются не изолированно, а комплексно, объединяясь в слова, которые являются единицами такого графического объединения.

"Хорошая техника чтения предполагает автоматизацию нерекодирования букв в звуки и автоматизированное восприятие лексико-грамматических форм и структур". /2, II4/.

Чтение же с целью получения информации всегда бывает чтением про себя. При чтении про себя внимание читающего направлено на смысловое содержание текста, причем вырабатывается более широкий охват зрительного поля, быстрота схватывания и предвосхищение смысла читаемого. Следовательно, обучение чтению — это обучение получению информации.

Как вид речевой деятельности чтение имеет свои специфические коммуникативные задачи. Такой задачей при чтении является понимание читаемого.

Как известно, понимание является одним из видов мыслительной деятельности человека. Человек получает информацию от окружающей среды, а понимание определяет, насколько полно воспринята эта информация. Понимание напечатанного или написанного — это раскрытие связей и отношений, передаваемых по-



средством языковой формы.

З.И. Клычникова выделяет семь уровней понимания иноязычного текста (от понимания отдельных слов до понимания не только логического и эмоционального, но и волевого содержания текста).

Что же понимается под текстом и какими положениями нужно руководствоваться в работе над ним?

"Под текстом понимается реально высказанное (написанное и т.д.) предложение или совокупность предложений (включая отрезок устной или письменной речи любой длины, вплоть до целого литературного произведения, произведения устного творчества и т.п.), могущее, в частности, служить материалом для наблюдения фактов данного языка общения. В общем виде текст можно рассматривать как определенную совокупность информации, закодированную по системе данного языка". /3, 91/.

Положения, которыми нужно руководствоваться в работе над иноязычным текстом, наиболее обоснованно, на наш взгляд, изложены Г.В. Роговой и Л.И. Мануэльян. /4/.

- 1) Текст брать целиком;
- 2) основная форма чтения - чтение про себя;
- 3) в центре внимания должны находиться как содержание, так и форма;
- 4) к переводу прибегать в том случае, когда нужно найти адекватные средства выражения в родном языке;
- 5) максимально использовать языковые особенности текста для достижения целей обучения;
- 6) учитывать и развивать индивидуальные особенности учащихся;
- 7) чтению текста должна предшествовать работа, помогающая учащимся справиться с трудностями в понимании текста при чтении, а также с трудностями в усвоении лексико-грамматического материала.

Нужно отметить, что обучению чтению как процессу извлечения информации из печатного текста у нас до сих пор уделяется мало внимания. В большинстве случаев текст используется лишь как материал для пересказа, иногда перевода. Часто внимание направлено также на аналитическое чтение, на анализ

языковых средств, а не на углубление и уточнение понимания читаемого. А ведь в практической деятельности читатель обычно не занимается анализом языковых средств. Взяв текст, он обычно ищет такие зрительные опоры, которые убедили бы его в том, что интересующая его информация в тексте есть. По терминологии И.Д. Салистры, это ориентировочное чтение.

Далее читателю нужно знать, какая это информация, или, что говорит автор по этому вопросу. И.Д. Салистра называет это поисковым чтением. А детальное ознакомление с текстом, когда нужно вникнуть в аргументацию автора, запомнить, чтобы возразить или воспроизвести И.Д. Салистра называет справочным чтением. Все эти виды чтения актуальны для контингента учащихся национальных вузов. Однако их нужно соотносить с различными текстами для чтения. Очевидно, обучение ориентировочному чтению можно связать с чтением газетного материала, а обучение справочному чтению — с чтением текстов по специальности.

Приняв указанную классификацию видов чтения, нужно найти и пути к осуществлению этой цели, т.е. найти такую систему упражнений, последовательное применение которой привело бы к осуществлению поставленной цели.

В методической литературе отмечается, что основная проблема, которая возникает при рассмотрении вопроса об упражнениях — это характер, последовательность и количество упражнений.

Под характером упражнений понимается их языковая (подготовительные упражнения) или речевая направленность, под последовательностью — порядок, в котором должны располагаться в учебнике упражнения. Следовательно, если мы хотим учить чтение как процессу извлечения информации из печатного текста, то должны научить, как подойти к тексту, с чего начать, что нужно сделать с текстом, чем кончить.

С.К. Фоломкина отмечает, что решение коммуникативных задач различных видов чтения (по ее терминологии просмотровое, ознакомительное и изучающее) потребует от учащегося наличия следующих умений: умения что-то выделить, обобщить, соотносить, вывести, оценить, интерпретировать.

Г.В. Рогова и Ж.И. Мануэльян разделяют чтение на ряд действий и операций. Это:

1) действия по антиципации текста (надо предвосхитить тему, задачи, которые ставятся в тексте и т.д.);

2) действия по выделению основного содержания (эта работа проводится в тесной связи с работой над лексикой);

3) действия по сокращению текста;

4) действия по интерпретации текста. /5/.

Следовательно, при составлении упражнений всегда надо иметь в виду, что они должны быть составлены так, чтобы подготовительная работа соответствовала задачам, которые поставлены перед последующим чтением. Кроме того, выполняя упражнения, обучающиеся многократно обращаются к тексту каждый раз с другим заданием, что способствует непроизвольному запоминанию (закреплению) незнакомой лексики, встретившейся в тексте. Лексика повторяется в естественных, а не в надуманных ситуациях.

В данной статье мы ставим перед собой задачу акцентировать внимание на том, что обучение чтению — одна из важнейших практических задач и что различные виды речевой деятельности требуют и различного вида упражнений. Поэтому, при обучении чтению вся система упражнений должна быть направлена на понимание содержания текста, а не на овладение грамматическими формами безотносительно к чтению как виду речевой деятельности.

В подтверждение данной мысли приводим примерную разработку художественного текста (рассказ Ю. Яковлева "Подлиз"). При этом мы опирались на систему операций и действий, выделенных Г.В. Роговой и Ж.И. Мануэльян.

I. Действия по антиципации текста.

1) Прочитайте заголовок художественного текста и скажите, какой основной смысл может быть в рассказе с таким заголовком.

2) Прочитайте про себя первый абзац и скажите, о ком будет идти речь в данном рассказе.

3) Прочитайте про себя 3-й абзац и скажите:

а) что будет сказано дальше о Сереже Сорокине и Феликсе Петровиче;

б) о ком еще будет идти речь в данном тексте.

4) Прочитайте про себя 4, 5, 6 и 7 абзацы и скажите, о чем еще будет идти речь в данном рассказе.

5) Прочитайте про себя абзацы, начинающиеся со слов "Я вас не боюсь ..." до "... кожаной куртке" и "Сереже Сорокину захотелось упасть на землю ..." до "... Должен - и все тут!" и скажите, какое содержание может быть изложено в рассказе дальше.

6) Прочитайте про себя абзац, начинающийся со слов "... Учитель и ученик стояли на дорожке ..." до "... Учитель положил руку ему на плечо, и они зашагали домой" и скажите, как этот случай повлияет на дальнейшие отношения между учителем и учеником.

7) Прочитайте про себя отрывок, начинающийся со слов: "Вот что, брат, ..." до "... А его еще дразнят подлизой", иллюстрирующий развязку действия и уточните основной смысл рассказа.

II. Действия, способствующие пониманию основного содержания.

I. Найдите слова, которые подходят по смыслу к другим словам.

Насмешка, опека, подлиза, смех, смешной, опекун, подлизываться, морщина, ярость, смеяться, опекать, морщиться, разъяриться, рассудительный, разъяренный, рассудать, насмехаться, опекунский, морщинистый, рассудить, насмешливый, рассудок.

2) По какому признаку сгруппированы следующие существительные: подлиза, растяпа, тупица, обжора, неряха, невежда, злюка, зубрилка; бедняга, сирота, умища, малютка, калека, заяка, невидимка.

3) Запомните, что действительные причастия настоящего времени спящий, горящий, целующий, пламенеющий, вышедший образованы от глаголов спать, гореть, целовать, пламенеть, выйти.

4) В словосочетаниях "грубая ошибка", "твердый взгляд", "хрупкий мальчик" прилагательные употреблены в переносном значении. Объясните, как вы их понимаете.

5) Подберите антонимы к следующим словам: неблища, бледный, высокий, несчастный, неожиданный, промокший, живой, долгий.

III. Действия по сокращению текста.

1) Прочитайте то главное, что сказано о Серёже Сорокине и Феликсе Петровиче в I-4 абзацах.

2) Прочитайте то основное, что сказано о Серёже и об учителе в 6 и 7 абзацах. Опустите все второстепенные слова и выражения.

3) Следующие предложения запишите в косвенной речи и прочитайте их вслух.

- Слушай, Серёжа, - просил его учитель, - ты бы приналеж на грамматику. Постарайся.

- Я стараюсь, - отвечал маленький неудачник. - Мне бабушка по вечерам диктует ...

4) Из двух простых предложений составьте одно сложноподчиненное.

Феликс Петрович не раз предлагал Серёже свою помощь. Мальчик категорически отказывался.

5) Прочитайте отрывок текста со слов "... Однажды вездесущий Васек ..." до "... "Черные дыры" - придумает тоже!" и выразите мысль, заключенную в нем одним простым предложением. Запишите его и прочитайте вслух.

6) Прочитайте отрывок со слов "Некоторое время все четверо стояли молча ..." до "... появилась живая душа" и выразите мысль одним простым предложением.

7) Прочитайте отрывок текста со слов "Неожиданно в чаще хлопнул выстрел" до "И он поднял ружье" и сформулируйте мысль, заключенную в нем, одним-двумя сложноподчиненными предложениями.

8) Выразите в двух-трех сложноподчиненных предложениях мысль, заключенную в диалоге:

- Ты настоящий друг, - сказал учитель.

Но мальчик покачал головой.

- Разве может ученик дружить с учителем? Не разрешается. Меня же подлизой зовут.

- Как не разрешается? Кто может запретить человеку дружить с человеком?

9) Прочитайте отрывок со слов "Дрогнули ветки ивняка..." до "Браконьер опустил ружье" и выразите в 1-2 предложениях основные действия Сережи Сорокина и учителя.

10) Выразите одним-двумя предложениями главную мысль рассказа.

11) Просмотрите текст и выберите те предложения, которые помогают понять, почему рассказ называется "Подлиза".

IV. Действия по интерпретации текста.

1) Прочитайте те предложения, которые иллюстрируют мнение автора по вопросу о дружбе между учителем и учеником. Выразите свое согласие или несогласие с мнением автора. Аргументируйте свой ответ.

2) Какие черты характера вы могли бы отметить у Сережи Сорокина?

3) Какие чувства возникли у вас при чтении этого рассказа?

4) Вызвало ли у вас чтение этого рассказа желание почитать другие рассказы Ю. Яковлева?

5) Добавило ли что-нибудь чтение этого текста к вашему представлению о работе учителя? Что именно?

6) Как можно было бы еще озаглавить этот рассказ?

7) Продолжите рассказ, высказав свои предположения о дальнейших взаимоотношениях Сережи Сорокина и Феликса Петровича.

8) Если бы вам предложили нарисовать иллюстрации к этому рассказу, какие бы эпизоды вы запечатлели.

### Литература

1. И.М. Берман. Методика обучения английскому языку. Изд-во "Высшая школа", М., 1970.
2. И.М. Берман. Указанная работа.

3. З.И. Кличникова. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Изд-во "Просвещение", М., 1973.
4. Г.В. Рогова, Л.И. Мануальян. Методика работы над текстом в старших классах средней школы. "Иностранные языки в школе", 1973, № 5, стр. 28-41.
5. Там же.
6. С.К. Фоломкина. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, М., 1974.
7. И.Д. Салистра. Очерки методов обучения иностранным языкам", М., 1966.
8. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. Изд-во "Просвещение", М., 1967.

## Ч А С Т Ь    II

К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ  
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ



ОБ УЧЕТЕ СПЕЦИФИКИ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРИ ОТБОРЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ  
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

Т. А. Казесалу

В связи со спецификой психологических процессов продукции и рецепции, а также с устным или письменным характером реализации разных видов речевой деятельности функционирование языковых единиц в каждом из них имеет свои особенности. Можно предположить, что особенности функционирования языковых единиц в разных видах речевой деятельности отражаются в особом их отборе и комбинировании, которые можно установить путем статистического обследования материалов, отражающих соответствующие виды речевой деятельности.

Поэтому при отборе грамматического минимума для обучения русскому языку в эстонской школе используются разные источники: записывается и анализируется устная речь русских школьников (говорение); изучаются материалы личной переписки, школьных стангазет, пионерских и комсомольских дневников (письмо), школьных и молодежных радио- и телепередач (слушание)\* и т.п.

В данной статье приводятся результаты изучения синтаксических конструкций, употребляемых русскими детьми в их личных письмах. Использование материалов личной переписки в качестве одного из источников отбора грамматического минимума обосновывается тем, что среди разных коммуникативно оправданных ситуаций, где используется русская письменная речь (как, например, составление деловых бумаг, доклада, реферата, записи в альбом, в книгу и т.п.), для эстонских учащихся одной из самых распространенных является именно личная переписка.

---

\* Грамматический состав указанных речевых микросфер изучается студентами методического семинара отделения русского языка и литературы ТГУ с 1974 г.

Изучение языкового состава писем представляется целесообразным не только в связи с тем, что переписка является важным средством воспитания учащихся в духе интернационализма и одной из форм организации внеклассной работы по русскому языку. Оно является важным еще и потому, что работа над письмами дает возможность создать на уроке естественную языковую обстановку, которая, как известно, представляет собой необходимое условие для формирования прочных речевых умений и навыков на втором языке.

Так, например, неестественно, когда эстонец (учитель или ученик) рассказывает эстонцу (учителю или ученику) на русском языке о Таллине. Во-первых, этот рассказ обычно не несет новой содержательной информации по сравнению с тем, что уже известно через посредство родного языка. Во-вторых, оба участника такого общения не имеют в нем непосредственной коммуникативной потребности. Другое дело, когда ученик пишет о своем городе сверстнику из другого города или республики, а учитель помогает это сделать на русском языке. Здесь является выявленной естественная речевая потребность, и учебная практика, служа ей, перестает быть искусственной.

Переписка представляет собой естественный, растянутый во времени двусторонний акт коммуникации, предъявляющий его участникам, по крайней мере, два взаимосвязанных и обуславливающих друг друга момента: понимание содержания получаемых сообщений и правильное высказывание ответных мыслей. Для того чтобы эстонские школьники могли участвовать в переписке на русском языке, они должны овладеть определенным арсеналом языковых средств, характерных для данной речевой микросферы. Какие же языковые единицы употребляются в личной переписке?

Чтобы получить ответ на этот вопрос, было проанализировано 500 личных писем, содержащих около 10 тысяч предложений. Это материалы переписки школьников русской национальности, проживающих в разных местах Советского Союза: в Москве, Ленинграде, на Украине, в Белоруссии, Чувашии, Молдавии, Эстонии и т.д. Возраст детей 10-15 лет, т.е. это ученики с 4 по 8 класс. Тематика писем очень разная: о семье, школе, пионерской жизни, погоде, родном городе или поселке. Очень ча-

сто дети пишут о своих увлечениях и друзьях, большое внимание уделяется праздникам, дням рождения.

Что касается синтаксических средств, употребляемых в личных письмах, то по своему характеру они очень разные. Прежде всего остановимся на конструкциях, создающих специфику писем как определенной речевой микросферы. Их мало — всего 10% от общего количества простых предложений, однако без них нельзя написать письмо.

Так, для оформления начала письма используются такие конструкции. В роли обращения чаще всего выступает форма имени существительного в именительном падеже (друг, товарищ, подруга). Имя существительное может сочетаться или с прилагательными, местоимениями (мой друг, милая подруга), или же с глаголом-междометием "здравствуй". Часто употребляется также отглагольное существительное "привет" с указанием, от кого или откуда письмо (привет от твоего далекого друга, привет из Чувашии). Кроме указанных конструкций, встречаются также такие предложения-приветствия, как "С пламенным пионерским приветом к тебе Таня. Шлю привет тебе с Украины. Пишет тебе девочка из Армении".

За обращением и приветствиями следует констатация фактов о получении письма вместе с выражением благодарности. Этой части письма свойственны такие предложения-штампы, как:

Письмо твое получила, за которое большое спасибо.

Очень благодарна тебе за твое письмо.

Благодарю тебя за письмо.

В начале письма наблюдаются также разного рода извинения, как:

Извини, что я тебе так долго не писала.

Извини меня за долгое молчание.

Прости, что не писал.

Не обижайся, что я так долго молчала.

Заключение письма содержит эпистоларные формулы прощания, разного рода пожелания, вопросы, на которые отправитель письма хочет получить ответ, просьба побыстрее ответить и т.п. В большинстве случаев письма заканчиваются такими выражениями, как: большой привет от наших ребят и лично от меня;

до свидания, пока; на этом я кончаю письмо; если можешь, напиши ответ сразу же; пиши, жду; жду писем с нетерпением.

В конце детских писем встречаются часто детские стишки вроде:

Жду ответа, как соловей лета.

Дорогая почта, передайте точно.

Не забывай, и я не забуду.

Куда б судьба не занесла,

Всегда и всюду помнить буду,

Что ты подруга мне была.

Многие из просмотренных нами писем являются первыми к определенному адресату. Это письма, выражающие желание завести переписку. С этой целью используются следующие предложения:

Я очень хочу переписываться с тобой.

Я хочу знать как можно больше о вашем городе, республике.

Я хочу с тобой познакомиться и дружить.

Наряду со специфическими языковыми средствами (речевыми штампами-клише) в письмах широко употребляются т.н. нейтральные языковые единицы. Они составляют основную массу случаев употреблений – всего 90%. При их рассмотрении следует отметить, что хотя они присущи и другим разновидностям речи, в письмах же наблюдается их специфическое функционирование, особый их отбор и комбинирование. В чем же это выражается? Прежде всего в расположении синтаксических конструкций по частотности. Проиллюстрируем сказанное путем сопоставления данных статистического обследования бытийных предложений в пяти источниках, представляющих собой разные речевые микросферы – это личная переписка, записи устной речи русских школьников, школьные стенгазеты и радиопередачи. Во всех указанных источниках объем выборки один и тот же, т.е. 10 тысяч предложений.

Как видно из таблицы № I, во всех источниках встречаются как личные, так и безличные предложения; бытийные предложения с предикативным наречием, с полными и краткими прилагательными, с существительными и т.д. Также в каждом из них употребляются конструкции как со связкой "быть", так и без

Таблица № I.

**Типы бытийных предложений, употребляемых  
во всех трех источниках**

№ п/п	Название	Примеры
1.	Н <sup>предик.</sup> + (св.) + косвенный субъект или предложные сочетания со значением места или времени.	На улице стало мокро и сыро. Мне так скучно в школе без тебя.
2.	И + (св.) + П <sup>н,т</sup> <sub>поли.</sub>	Школа у нас хорошая. Собака еще молодая.
3.	И + (св.) + предложные сочетания со значением места, времени, принадлежности.	В Бухаре очень много старых памятников. У собаки большие уши.
4.	И <sup>Р</sup> (нет, не было, не будет)	У них хороших костюмов не было. От тебя писем все нет да нет.
5.	И + (св.) + С <sup>н,т</sup>	Мой лучший друг-Владимир.
6.	И + (св.) + П <sub>кратк.</sub>	Она была очень рада. Я буду очень благодарна тебе.
7.	И + (св.) + Н <sub>места, времени</sub>	Завтра последний день первой четверти. Здесь 25 кружков.
1)	Бытийные предложения со связкой "быть".	Вчера был у нас школьный вечер. Их не было там.
2)	Бытийные предложения с полусвязкой.	Всем стало весело. Собака оказалась умной.
3)	Бытийные предложения с нулевой связкой.	Погода замечательная. Мое платье готово.

Условные обозначения:

И - любое имя или именное сочетание, выступающее на месте существительного; св. - связка или связочный глагол; Н - наречие, предик. - предикативное; С - существительное; П - прилагательное; и - имен. падеж; т. - творит. падеж.

Таблица № 2.

Статистические данные о бытийных предложениях  
во всех трех источниках

№ п/п	Название	Источники		
		письмо	устная речь	стенгаз., радиопер.
А. Личные бытийные		59%	69%	55,3%
Б. Безличные бытийные		41%	31%	44,7%
1. Н <sub>предик.</sub> + (св.) с косв. субъектом и т.п.		4,3%	2,6%	5,4%
2. И + (св.) + П <sup>д.т.</sup> полн.		3,5%	3,1%	3,2%
3. И + (св.) + предложные сочетания		2,3%	2,4%	1,3%
4. И <sup>Р</sup> + (нет, не было, не будет)		1,9%	0,9%	2%
5. И + (св.) + С <sup>м.т.</sup>		1,4%	1,4%	1,9%
6. И + (св.) + П <sub>кратк.</sub>		1%	0,7%	0,8%
7. И + (св.) + Н <sub>места,</sub> времени		0,9%	-	0,9%
1. Бытийные предложения со связкой "быть"		24%	59,2%	15,8%
2. Бытийные предложения с полусвязкой		3%	10,3%	4,8%
3. Бытийные предложения с нулевой связкой		73%	30,5%	79,4%

% отдельных типов бытийных предложений высчитывается из общего количества обследованных предложений.

нее (т.е. с нулевой связкой). При этом однако, частотность конструкций в разных источниках неодинаковая (см. табл. № 2).

Почти одинаковая частотность структур наблюдается в личной переписке и материалах стенгазет и радиопередач. Объясняется это, видимо, письменным характером обоих источников. Нарушается сходство лишь в двух случаях. Бытийные конструк-

ции с предложными сочетаниями (В Бухаре очень много старых памятников. У собаки большие уши.) и предложениях со связкой "быть" (Вчера был у нас школьный вечер. Их не было там.) употребляется в письмах чаще, чем в радиопередачах и стенгазетах.

Больше различий дает сопоставление писем с записями устной речи. Так, например, если в письмах безличных и личных бытийных конструкций почти поровну, то в устной речи безличные предложения составляют незначительный процент. Любопытно также, что конструкции с предикативным наречием, которые в письмах употребительны, в устной речи наблюдаются довольно редко. И наоборот, если для устной речи характерно большое количество конструкций со связкой "быть", то в письмах преобладают предложения с нулевой связкой.

Почти такие же результаты были получены при сопоставлении глагольных конструкций во всех трех источниках.

Таким образом, изучение личных писем русских школьников выявило специфику языкового состава данной речевой микросферы. Это дает, на наш взгляд, основание говорить о письмах как об одном особом варианте речевого поведения, обучать которому невозможно без учета закономерностей его речевого функционирования. Представляется, что полученный нами лингвистический материал в виде типовых предложений, которые употребляются носителями русского языка в их личных письмах, может послужить одним из источников при отборе грамматического материала для обучения эстонцев русской письменной речи.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ОПИСАНИИ  
ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

Т.А. Казесалу

Выдвижение коммуникативной цели в качестве стержневой линии процесса обучения русскому языку в национальной школе требует иных, совсем новых подходов к отбору и организации грамматического материала. Это вызвано тем, что школьная грамматика должна обеспечить оформление коммуникативных задач, ведущих к овладению языком как средством общения.

Практикой доказано, что грамматика, при построении которой учитываются лишь структурно-системные закономерности языка (его уровневое построение – деление языка на фонетику, лексику, морфологию и синтаксис), не может удовлетворять задачам общения в иноязычной среде, потому что такая презентация материала ориентирует прежде всего на усвоение системы языка, а не на использование этой системы в общении.

В последние годы методисты единогласно утверждают, что коммуникативные цели обучения языку требуют функционального описания грамматического материала. Однако несмотря на видимое единогласие, функциональная грамматика понимается по-разному. Больше всего распространена точка зрения, согласно которой функциональная грамматика предполагает, во-первых, описание и системную организацию основного инвентаря языковых единиц, исходя из логико-семантических категорий (выражение признака предмета, состояния субъекта, времени, места действия и т.д.). Во-вторых, функциональная грамматика, по мнению сторонников указанной точки зрения, должна включать правила сочетаемости единиц языка, из которых образуются предложения.

Что касается целесообразности отражения этих двух моментов в функциональной грамматике, то в этом, видимо, никто не сомневается. Однако возникает вопрос, достаточно ли такой грамматики для научения использовать систему языка в реаль-



ных жизненных условиях и речевых ситуациях для порождения высказываний целенаправленного характера. На этот вопрос следует, по всей вероятности, ответить отрицательно, так как с помощью такой грамматики (построенной исходя из логического содержания), можно научить и научиться образованию отдельных грамматически правильных предложений, однако безотносительно к конкретным условиям общения. Следовательно, такая грамматика не может обеспечить языковое оформление коммуникативных задач, ведущих к овладению языком как средством общения.

Умение общаться, как известно, основывается на системе употребления языковых средств, на системе функционирования языковых единиц в речи. Поэтому создание грамматики для обучения общению возможно лишь в том случае, если при ее описании и презентации будут изучены, а потом реализованы в учебном процессе взаимосвязи между двумя диалектически связанными, взаимообусловленными сторонами речевой деятельности: формальной структурой языка и его функционированием / 3 /.

Под формальной структурой языка, как известно, подразумевается совокупность материальных средств языка, их взаимная обусловленность и взаимодействие друг с другом. Функционирование же языка связано с разными экстралингвистическими факторами речевой деятельности, для реализации которых и используются те или иные языковые единицы. Поэтому функциональное описание и презентация грамматического материала предполагают в первую очередь учет и реализацию экстралингвистических факторов, целенаправленное изучение которых и может, на наш взгляд, привести к выявлению особенностей общественного функционирования системы языка в речи, а, следовательно, и к созданию грамматики для обучения иноязычному общению.

Каковы же эти экстралингвистические факторы, определенная совокупность которых влечет одно языковое оформление высказывания, а комплекс других — другое?

Так, на формальную структуру речевого высказывания безусловно влияет то, в какой форме реализуется общение — в письменной или устной. Немаловажное значение для выбора язы-

кового варианта имеют также конкретные условия, в которых осуществляется общение (происходит ли это в домашней обстановке, или в кругу друзей, товарищей по работе, на уроке, на собрании, при случайной встрече с незнакомыми людьми и т.п.).

На лингвистическую принадлежность речи и ее допустимую вариативность в большей мере влияют взаимоотношения между коммуникантами. В зависимости от их характера происходит традиционное разграничение стилей речи на "интимный", "фамильярный" и "формальный", где в качестве коммуникативного фактора выступает степень близости отношений между участниками коммуникации. Разные языковые средства обслуживают обмен мнениями, расспрос, интервью, дискуссию, сообщение, описание, рассуждение, обращение, доклад, лекцию, выступление, письмо (дружеское и официальное), статью, формулу речевого этикета, служащие для завязывания, продолжения и завершения речевого акта.

В данной статье мы остановимся на характеристике соотношения целевой установки (в дальнейшем ЦУ) и формальной структуры речевого произведения.

Любое речевое высказывание, как известно, есть отражение имеющихся в сознании коммуникантов представлений и установок. В деятельности общения первичной является всегда ЦУ, т.е. для чего, с какой целью люди общаются друг с другом, адресуют друг другу свои высказывания.

ЦУ обозначает назначение, направленность речевого акта, служит его направляющим началом. Она идет всегда впереди языка, а в своем языковом воплощении она подчиняет себе язык, сообразуясь, конечно, с его особенностями / 4 /. Это говорит о том, что выбор той или иной языковой структуры для оформления речевого высказывания во многом обуславливается целевой установкой. Именно поэтому изучение взаимозависимостей между лингвистическими формами и их назначениями имеет большое значение для методики преподавания русского языка как неродного. Выявление соответствий между этими двумя сторонами речепроизводства позволило бы организовать обучение русскому языку на функциональной основе, с учетом функционирования языковых единиц в определенных продуктах речи. А это,

как известно, и соответствует реализации коммуникативной направленности обучения языку.

В Тартуском государственном университете силами студентов-русистов методического семинара под руководством автора была предпринята попытка проанализировать в устной речи русских детей целевые установки, с одной стороны, и реализующие их синтаксические структуры, с другой стороны.<sup>1</sup>

Как показал анализ, в речи детей реализуются разные ЦУ. Отличаются они друг от друга информацией, передаваемой в общении. Исходя из вида информации, ЦУ можно условно разделить на шесть групп<sup>2</sup>, каждая из которых имеет свои подгруппы.

К первой и второй группам относятся ЦУ, вызванные чисто объективными характеристиками действительности и связанные с передачей и запросом объективной, фактологической информации. При этом под объективной информацией понимаются сведения, касающиеся событий и явлений внешнего объективного мира. Это могут быть сведения о самом говорящем (Я видела по телевизору демонстрацию) или о его собеседнике или третьем лице (Мама работает на фабрике), о действии (Он рисует), о признаках (У нас красивый детский сад), о данной ситуационной ситуации (Тебя к телефону).

Для передачи объективной информации используются все продуктивные синтаксические модели, обладающие нейтральностью и высокой частотностью, как, к примеру, глагольные личные (Я пошла уже), предложно-именные (И у нас есть кошка), конструкции с предикативными прилагательными (Платье у куклы красное) и существительными (Надя у нас уже почти что школьница) и т.д. Часто здесь встречаются также неполные структу-

<sup>1</sup> Для анализа использовались записи устной речи русских детей-шестилеток г. Таллина и Тарту (всего 40 информантов, общий объем выборки 5 тыс. предложений); характеристика записей: форма общения - устная; речевая обстановка - общение в детском саду; взаимоотношения между собеседниками - фамильярные; возрастная характеристика - ровесники; тематика - игры ("В магазин", "В детский сад", "В журналиста", "В школу", "В гостях" и т.д.); типы высказываний: обмен мнениями, стандартные формулы речевого общения.

<sup>2</sup> При классификации ЦУ использовались работы 1, 2, 6.

ры (Куда идешь? В кино). Запрос (получение) объективной информации реализуется разными вопросительными и императивными конструкциями, часто - в составе сложных предложений (А кто у телефона? Расскажи, как ты ежика нашел!).

Третья и четвертая группы ЦУ связаны с обменом субъективной информацией, предметом которой являются субъективные намерения коммуникантов, их отношение к действительности, желания, мнения по поводу предметов, событий. Этот вид информации включает также оценку действительности (самого говорящего, его собеседника или третьего лица, событий, явлений) с точки зрения поведения, достоверности, важности, интересности, новизны и т.п. Сюда же относится выражение чувств коммуникантов (Мне страшно), модального отношения к действительности (А мне тигр понравился), плана-намерения (Мы все хотим "в журналиста").

К третьей группе относятся, но занимают несколько особое место, т.н. побудительные речевые действия / 5 /, посредством которых говорящий пытается осуществить свои желания, намерения относительно собеседника или другого лица, заставить их сделать что-то в его целях, как, например, выражение приказа (Дай мне руку скорей! Уходи отсюда!), предложения (Давайте стихи рассказывать!), просьбы (Принеси, пожалуйста, еще чаю!), совета (Не надо пить грязную воду).

Для языкового оформления высказываний третьей группы используются предикативные именные предложения (Ну и соня!), императивные конструкции (Убери же это, тебе говорят! Давай поиграем!), предложения с предикативными наречиями "нужно, надо, нельзя" с инфинитивом (Нельзя же обижать!), с модальными глаголами "люблю, хочу, могу, хочется" с инфинитивом или без него (Ужасно хочу на юг! Люблю жить в деревне.) и т.д. Для выяснения субъективных намерений собеседника используются разные вопросительные и модальные предложения (А как фильм? Почему тебе нравится в деревне?).

Целевые установки пятой группы реализуют эмоционально-реактивную информацию, которая связана с речевыми действиями со стороны слушающего. В них выражаются непосредственные ощущения, характеризующие душевное состояние коммуниканта в

момент речи, непосредственная реакция слушающего на высказывание собеседника (радость, удивление, сожаление, негодование и т.д.), а также непосредственная оценка услышанного (согласие, солидарность, отказ, разрешение, запрещение и т.д.). Высказывания этой группы позволяют судить о характере реакции слушателя на ту или иную информацию, получаемую им в речевой или неречевой форме. Для говорящего же они являются своеобразным звеном обратной связи в процессе общения. Непосредственная эмоциональная реакция передается модальными и оценочными словами-предложениями, междометными предложениями (Ну что ты! Как это так! Здорово! Умница! Молодец! Конечно. Прекрасно. Нельзя! Можно.).

И, наконец, к шестой группе относятся ЦУ, связанные с выражением определенных правил и норм социального общения, которые выработаны человеческим обществом в целях регуляции межличностных отношений. В речевых высказываниях этой группы не содержится каких-либо сведений или знаний об объективной реальности. Они обслуживают человеческое общение, управляют передачей и получением информации между коммуникантами. Для языкового оформления высказываний шестой группы употребляются разные речевые штампы-клише. Так, отдельные речевые формулы имеются для выражения благодарности, для приветствия и прощания, для обращения и привлечения внимания (Прости ... Извини ...), для включения в коммуникацию (можно мне ..., Я хочу сказать ...), управления выдачей информации (Что ты сказал? А? Повтори, пожалуйста!) и т.п.

Если сопоставить полученные данные, то интересно отметить, что в языковом отношении разные группы ЦУ неодинаковые. Если первая и третья группы высказываний обслуживаются в основном нейтральными языковыми единицами, то для оформления остальных требуется стилистически окрашенный языковой материал, употребление которого зависит от конкретной формы и ситуации речи. Этим и объясняется то обстоятельство, что усвоение именно последних единиц (т.е. стилистически окрашенных) представляет для учащихся нерусской национальности особые трудности.

Таким образом, лингвостатистическое изучение записей

устной речи русских детей позволило выявить взаимосвязи между двумя аспектами речевой деятельности - материальной структурой и общественным функционированием языка в одной из частей. Путем анализа была обнаружена определенная закреплённость языковых средств за той или иной группой целевых установок.

Хотя работа в данном направлении находится пока еще в начальной стадии, и для окончательных выводов требуется проведение более широких и представительных исследований, уже сейчас можно предположить, что изучение взаимозависимостей между лингвистическими формами и их назначениями создает предпосылки для функционального описания грамматики для обучения русскому языку как средству общения. Исходя из ЦУ возможна определенная типологизация и систематизация языкового материала в программах и учебниках, соответствующая особенностям функционирования языка в общении.

Для иллюстрации сказанного приведем некоторые примеры описания грамматического материала для обучения такому виду речевой деятельности, как "выражение своих мыслей, восприятие мыслей собеседника и реакция на них". При оформлении материала мы исходим из учета сочетаемости и комбинируемости целевых установок в речи. Поэтому синтаксические конструкции будут представлены парами, для каждой из которых будут даны языковые средства как для выражения побуждения (стимула) высказывания, так и для оформления реакции на стимул.

Синтаксический материал для структурного оформления высказываний, целью которых является обмен объективной информацией

1. Запрос сведений о субъекте (предмете, явлении), признаке, действии субъекта, времени, месте действия

- а) собственно-вопросительные речевые действия оформляются конструкциями с вопросительными словами и частицами: кто? что? где? когда? куда? какой? чей? и т.д.
- б) удостоверительно-вопросительные речевые действия;
- в) предположительно-вопросительные речевые действия.

Вопрос при б), в) оформляется особой вопросительной интонацией, порядком слов и соответствующими частицами (да? правда? неужели?).

2. Выражение сведений о субъекте (предмете, явлении), признаке, действии субъекта, времени, месте действия.

а) личн. местоимение I-2-го лица + глагол наст., буд. вр.  
ед. и мн. ч.

б) имя в имен. п. + глагол 3-го лица наст., буд. вр., прош.  
вр. ед. и мн. ч.

в) имя в имен. п. + прил. полное в имен. п.

г) прил. полн. + имя

д) имя в имен. п. + (связка) + сущ. в имен. п.

е) имя в имен. п. + (связка) + предложно-именные сочетания  
со значениями места, времени.

ж) неполные предложения.

#### Образцы речевых высказываний

Кто? Кто это?	Я. Это я
Кто? Кто ушел?	Людa. Людa ушла.
Что? Что это?	Яблоко. Это яблоко.
Что? Что там лежит?	Игрушки.
Где? Где продают?	В магазине. В магазине продают.
Куда? Куда пошел?	В кино. В кино пошел.
Ты читал эту сказку?	Да. Сказка очень интересная.
Какая? Какая книга?	Интересная. Интересная книга.
Что делаешь?	Работаю.
Работаешь?	Да. Да, работаю.
Он говорил, да?	Да. Да, он.
Неужели уже нет?	Да, нет.
Там, правда?	Да, там играют.
Здесь?	Да, здесь продают.

## II. Синтаксический материал для структурного оформления высказываний, целью которых является обмен субъективной информацией.

1. Запрос сведений о намерениях, желаниях, отношении, оценке.

а) собственно-вопросительные речевые действия оформляются конструкциями с вопросительными словами: как? почему? что? когда? и др., при этом часто используются слова с особой модальной семантикой: почему (не) нравится? почему (не) любишь? почему (не) хочешь? что не нравится? как (не) надо? что можно? что нельзя? когда можно?

б) удостоверительно-вопросительные речевые действия;

в) предположительно-вопросительные речевые действия.

Вопрос при б), в) оформляется особой вопросительной интонацией, порядком слов и соответствующими частицами (да? правда? разве? неужели?). Кроме того, могут употребляться те же слова с модальной семантикой, что и при выражении собственно-вопросительных действий.

2. Выражение намерений, желаний, отношения, оценки.

а) конструкции "я думаю, что ...", "я считаю, что ...", "мне кажется, что ..."

б) конструкции с модальными глаголами "люблю, хочу, могу, (не) нравится, (не) хочется" с инфинитивом или без него;

в) имя в дат. п. в качестве субъекта + предикативное наречие с инфинитивом или без инфинитива;

### Образцы речевых высказываний

Тебе нравится?

Да. Да, очень. Очень нравится

Нет. Совсем нет. Совсем не нравится.

Не очень. Так себе.

Почему не нравится?

Не люблю таких. Я не люблю.

Что ты?

Мне стало плохо.

Почему не ешь?

Не хочу. Я не хочу.

Неужели ты не любишь сказки?

Люблю. Очень люблю.



III. Синтаксический материал для оформления высказываний, целью которых является выражение объективной информации и запрос субъективной информации.

1. Выражение объективной информации (см. конструкции, указанные в пункте I.2.).
2. Запрос субъективной информации (см. конструкции, которые приведены к пункту II.1.).

Образцы речевых высказываний

Мы были в кино.	А фильм понравился?
Приехала тетя.	А ты ее любишь?
Мы играли в войну.	Ну и как?
Мы выиграли.	Ты доволен, да?

IV. Синтаксический материал для оформления высказываний, целью которых является выражение объективной информации и непосредственной эмоциональной оценки, отношения.

1. Выражение объективной информации (см. конструкции, которые приведены к пункту I.2.).
2. Выражение непосредственной эмоциональной оценки, отношения.

Оформляется она модальными и оценочными словами-предложениями (хорошо, плохо, прелесть, да, нет, конечно и т.д.)

Образцы речевых высказываний

Мы поедem на юг.	Прелесть!
Дождь кончился.	Как хорошо!
У нас скоро праздник.	Вот здорово!
Я ключ потерял.	Плохо.

V. Синтаксический материал для оформления высказываний, целью которых является выражение субъективной информации и непосредственная эмоциональная реакция на нее.

1. Выражение субъективной информации (см. конструкции, которые указаны в пункте II.1.)

2. Непосредственная эмоциональная реакция — употребляются модальные слова-предложения.

Образцы речевых высказываний

Не хочу я идти гулять	Ну и не надо.
Не люблю, когда неправду говорят.	Ну и правильно.
Я передумала.	Вот и хорошо.
Мне не нравится эта игрушка.	Жаль.

Представляется, что наличие данных о соотношении целевой установки и языковой структуры высказываний создает базу для перестройки процесса обучения русскому языку в национальной школе, способствует изменению его содержания, перегруппировке учебного материала для достижения коммуникативной цели. Это позволяет грамматический материал в программах и учебниках организовать не по абстрактным грамматическим темам, а исходя из особенностей самого речевого общения. Презентация учебного материала в соответствии с ЦУ делает возможным в процессе обучения акцентировать внимание на выполнении коммуникативных задач, ведущих к овладению языком как средством общения. Объяснение ЦУ, с которых начинается и кончается любая речь, и показ языковых средств для их реализации создают надежные условия для моделирования речевого поведения учащихся, а также для разработки определенных принципов работы над русской речью в нерусской аудитории.

В заключение следует подчеркнуть, что для создания грамматики на функциональной основе необходимо целенаправленное изучение всех экстралингвистических факторов, которые в той или иной степени определяют языковое оформление речевых высказываний. Лишь после выявления особенностей функционирования языковых единиц в разных условиях речевой деятельности (т.е. в разных средах, сферах использования языка, в разных актах коммуникации, отличающихся друг от друга целевыми установками, характером взаимоотношений между коммуникантами, типом речевых высказываний, контактностью, ориентированно-

стью и другими характеристиками) можно приступить к составлению грамматики для обучения естественному общению на русском языке.

#### Использованная литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., "Наука", 1975.
2. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Общие понятия стилистики. Разговорно-обиходный стиль. М., "Русский язык", 1976.
3. Вяттотнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. - "Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. III Конгресс МАПРЯЛ. Доклады советской делегации". М., 1976.
4. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. Изд-во МГУ, 1973.
5. Изаренко Д.И. Речевая ситуация. Функциональные типы речевого действия. - "Русский язык за рубежом", 1974, № 2.
6. Скалкин В.Л. Коммуникативно-информационная структура устного язычного текста и некоторые вопросы обучения речи. - "Иностранные языки в школе", 1974, № 6.

## НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ РАБОТЕ

П.С. Сигаев

Роль вопросов, входящих в компетенцию словообразования, при изучении русского языка как в русской, так и в иноязычной аудитории, довольно значительна. Понимание основных закономерностей словообразовательного процесса, умение производить морфемный и словообразовательный анализ слова способствует более осмысленному изучению языка. Использование словообразовательно-этимологических моментов делает работу более увлекательной, облегчает запоминание новых слов, вносит в работу элемент научного поиска. Естественно, эти принципы и приемы применяются по-разному в русской и национальной аудитории, но какой-то минимум сведений и навыков по словообразованию должен быть дан. В национальной аудитории преподаватель русского языка может опереться на сведения, полученные слушателями на уроках родного языка, показав, как использовать эти сведения применительно к русским фактам, а в дальнейшем - и в чем проявляется разница между родным и русским языками, на словообразовательном уровне, например, в эстонской аудитории - соотношение между эстонским сложным словом и русским словосочетанием.

Но собственно теоретический аспект словообразования - это лишь одна сторона возможностей его использования. Не менее важную роль играет и практический аспект: обучение учащихся моделям русского словообразования, чтобы дать возможность понять незнакомое слово или образовать нужное слово. Для этого их нужно обучить представлениям о словообразовательной модели и ее компонентах, показать наиболее важные и наиболее эффективные в практическом использовании словообразовательные модели. Эти модели, как известно, не обязательно совпадают. Под наиболее важными понимаем живые (продуктивные) модели, по образцу которых создается (и может быть создано) значительное количество слов. Под эффективными в практиче-

ском использовании понимаем словообразовательные модели с четко очерчиваемой словообразовательной базой, с регулярными формальными и семантическими отношениями исходного и производного слов. Дериваты, образуемые по данной модели, однотипны по своей семантике, т.е. имеют словообразовательное значение. Если же продуктивный тип неэффективен в указанном выше смысле, то желательно иметь представление о разновидностях, степени, причинах такой неэффективности — применительно, по крайней мере, к наиболее важным словообразовательным моделям. Между тем такого рода описаний с количественными выкладками в научной литературе по русскому словообразованию нет; нет, соответственно, и "адаптированного" варианта такого описания, необходимого для нужд обучения русскому языку. Потребность в таком описании велика. В школе эти проблемы обычно не затрагиваются, словообразовательные модели чаще всего приводятся лишь как иллюстрация теоретических положений. Если для русской школы такого рода практика не вызывает особых возражений, то для национальной школы и вуза такого подхода недостаточно. При обучении русскому языку словообразование очень важно как эффективное средство увеличения лексического запаса: вместо введения отдельных лексем учащиеся получают возможность увеличивать свой словарный запас целыми группами, блоками. Приведем пример. Можно, при случае, сказать, что человек без зубов называется беззубым, в другом случае объяснить, что голова без волос называется безволосой и т.д. Но можно рассказать, что в русском языке есть словообразовательная модель прилагательного, обозначающего отсутствие какой-либо части тела человека и животного. Ее словообразовательная база — существительные-названия частей тела человека и животного, а в качестве форманта используется приставка без-, ср. безголовый, безногий, безрогий, безбровый. Но введение в активное пользование этой словообразовательной модели потребует указания на то, что от слова палец прилагательное не беспальный, а беспальный (т.е. прибегнуть к обычному способу введения лексики). Для привлечения словообразования при работе по изучению русского языка потребуются последовательное рассмотрение словообразовательных типов, об-

образующих слова различных частей речи, с учетом степени фразеологичности каждого из них. А она оказывается различной: наименьшая у прилагательных, большая у глаголов, особенно велика у существительных. Но прежде чем перейти к характеристике сущности и степени фразеологичности дериватов, необходимо определить основные понятия. Под словообразовательной моделью понимаем схему, по которой от слов с определенным лексико-грамматическим значением (словообразовательная база) с помощью особых словообразовательных средств (формант) образуются производные слова с определенным лексико-грамматическим значением. Иногда словообразовательная база понимается довольно широко, ср., например, работу И.С. Улукханова<sup>1</sup>. Это приводит к увеличению степени фразеологичности словообразовательного типа. Так, можно отнести дериваты швабрить, партизанить, золотить к одному словообразовательному типу и сделать отсюда вывод о частной семантической непредсказуемости дериватов, образуемых по данному словообразовательному типу, т.е. достаточно широкой его фразеологичности. Но если сузить и уточнить словообразовательную базу, т.е. выделить здесь три словообразовательных типа: 1) название орудий (пила, коса, швабра) – производные называют действие, совершаемое с помощью этих орудий; 2) названия людей по профессии (шофер, столяр, маляр) – производные имеют значение "заниматься данной деятельностью"; 3) название вещества – (воска, воск, золото, серебро) – производные обозначают "покрывать поверхность этим веществом". В этой ситуации количество фразеологизмов и нефразеологизмов будет, очевидно, иным.

Дериват представляет собой свободное сочетание словообразовательных частей, если его значение представляет собой сумму значений словообразовательных компонентов: производящей основы и формантов<sup>2</sup>. Между тем нередко семантику деривата определяют через сумму значений морфем. Если же значение деривата не равняется сумме значений словообразовательных компонентов (уже суммы, шире суммы либо вообще не выводится из семантики компонентов, ср. забыть, продать), перед нами словообразовательный фразеологизм, точнее говоря, – семантический словообразовательный фразеологизм. Существуют и формальные

словообразовательные фразеологизмы: при образовании отдельных слов возникают чередования, основа может усекаться, удлиняться с помощью т.н. интерфиксов. Так, например, прилагательные от существительных на -ант, -ент, обозначающих лиц по роду их деятельности, образуются с помощью суффикса ск-, ср. доцентский, аспирантский, но - студенческий, где происходит незапрограммированное чередование. Семантическая и формальная фразеологизация не исключают друг друга.

У прилагательных встречаются словообразовательные типы с чисто структурной функцией форманта (суффикса): дериват обозначает отношение признака к предмету. Наряду с этим есть и словообразовательные типы с четким словообразовательным значением, ср. дериваты типа безголовый, беловатый, киевский. Из глагольного словообразования остановимся только на приставочной деривации. Здесь, наряду с определенным слоем приставочных глаголов, в которых в большей или меньшей степени произошло опрощение, существуют словообразовательные модели, большая часть дериватов которых представляет собой свободные сочетания. Для определения словообразовательной базы модели, по которым происходит образование приставочных глаголов, очень важным представляется выделение в ней предельных и не-предельных глаголов. В научной литературе это понятие широко используется, но в вузовской и тем более в школьной практике его не применяют, что сказывается на изучении отглагольного (в частности, приставочного) словообразования. Семантическая классификация существительных (названия лиц, орудий, места) и прилагательных (названия материала, временные обозначения), так же, как и выделение лексико-грамматических разрядов (собирательные, абстрактные, конкретные и т.д. у существительных, относительные и качественные у прилагательных), обычны в учебной практике. Аналогичная классификация глагольного материала: выделение семантических разрядов (глаголы речи, звука, состояния, движения) и основы их семантики - категории предельности-непредельности, а также лексико-грамматических разрядов (т.н. способов глагольного действия), - до сих пор не нашла себе места в учебной работе. Между тем ее использование в незначительной степени способствовало бы улучшению

теоретического и практического аспектов глагольного словообразования. Так, например, можно было бы ввести такой словообразовательный тип, почти не знающий отклонений от деривационной семантики, т.е. почти не дающий фразеологизмов: не-предельные глаголы с приставкой по- образуют т.н. ограничительные глаголы типа посидеть, поговорить. От этой же словообразовательной базы с помощью приставки про- образуются пердуративные (длительно-ограничительные) глаголы типа про-сидеть, проговорить (весь день). Количество таких примеров можно бы увеличить.

Особенности и степень фразеологизации дериватов удобнее всего рассмотреть на примере существительных, так как именно у них степень фразеологичности словообразовательного типа бывает довольно высокой. Это дает исследователям основание утверждать, что любой дериват или почти любой дериват фразеологичен, т.е. что его значение нужно знать заранее, оно почти всегда не выводится однозначно из семантики словообразовательных компонентов (ср. работы М.В. Панова<sup>2</sup>).

Если для глагольного словообразования основным является приставочный способ, для существительных таковым является суффиксальный. Трудности изучения суффиксального словообразования существительных заключается в том, что этим названием обозначают два взаимосвязанных, но различных словообразовательных явления. Прежде чем перейти к их рассмотрению, остановимся вкратце на соотношении синхронии и диахронии в словообразовании. Под синхронным словообразованием понимаем только аффиксальное словообразование, т.е. образование аналогичное: новые слова возникают по данному словообразовательному типу, по аналогии к существующим дериватам. Образование неаналогическое, т.е. те случаи, когда дериваты образуются не по действующему словообразовательному типу, характерному для данного способа, относим к диахронии. Так, например, сюда относится лексико-синтаксический способ: новые слова возникают путем сращения употребительных словосочетаний, но не по аналогии к другим словам, образованным этим же путем, прогнозировать появление такого слова нельзя. К диахронии нужно отнести слово/осново-/сложение: новое слово



возникает на базе употребительного словосочетания; морфолого-синтаксический способ: переход слов из одной части речи в другую, например, субстантивацию – превращение атрибутивного словосочетания в существительное путем устранения исходного существительного. Сюда же относится и т.н. суффиксальная субстантивация, т.е. превращение словосочетания в существительное, когда не только опускается исходное существительное, но и суффигируется прилагательное. Ср. примеры "обычной" и суффиксальной субстантивации: 1) передовая статья – передовая, пожарный боец – пожарный; 2) передовая статья – передовица, пожарный боец – пожарник. Между явлениями синхронного и диахронного планов нет непроходимой границы: если какие-либо слова, образованные неаналогическим путем, становятся образцами для производства других дериватов, то возникающий при этом словообразовательный тип (аффиксальный) должен быть отнесен к синхронному словообразованию. Так, например, наречия типа "по-летнему" возникали как результат сращения части словосочетания (при опущении существительного), а затем, когда новые наречия возникали по аналогии к уже существующим, оформлялся словообразовательный префиксально-суффиксальный деадъективный наречный тип, который функционирует синхронно<sup>3</sup>. Такова же история ряда суффиксов, восходящих ко второй части сложных слов, ср., например, -вод и -вед; названий типа закусочная, пельменная, шашлычная<sup>4</sup>. Таким путем возникали, очевидно, и отдельные суффиксальные словообразовательные типы, восходящие к словам, образованным путем суффиксальной субстантивации.

Представление о частой (или сплошной) фразеологичности суффиксальных существительных объясняется неразличением дериватов, образованных путем "чистой" суффиксации, с одной стороны, и суффиксальной субстантивации, с другой. В первом случае, дериват образуется аналогически, по данному словообразовательному типу, и семантика его определяется деривационным значением. Отклонение от деривационного значения и является признаком словообразовательного фразеологизма. Суффиксальное существительное (т.е. образованное суффиксальным путем) может прогнозироваться, так как словообразовательный

тип (продуктивный) представляет собой открытый ряд. Слова, образованные путем суффиксальной субстантивации, имеют то же значение, что и словосочетания, лежащие в их основе, например: передовица (передовая статья), передовик (передовой рабочий). Ср. омонимы испанка (шапочка, болезнь), семилетка (школа, план, ребенок). Эти образования, оцениваемые как суффиксальные дериваты, естественно, попадут в разряд фразеологизмов: что общего в значении суффикса -к- в таких образованиях, как вечерка, моторка, поденка, зенитка, Маринка и т.д.? И хотя отграничить суффиксальный дериват от суффиксального субстантивата трудно и далеко не всегда возможно, необходимо иметь в виду возможность двойной трактовки подобных образований. Суффиксальные субстантиваты, таким образом, как бы находятся между суффиксальными образованиями, с одной стороны, и субстантиватами, аббревиатурами и сложносокращенными словами, с другой. Совершенно очевидно, что если для определения степени фразеологичности привлекать только суффиксальные словообразовательные типы, т.е. лишь слова, образованные по аналогии, количество фразеологизмов, хотя и будет значительным, все же будет охватывать далеко не все слова. Необходим, с учетом этих положений, анализ существующих суффиксальных словообразовательных типов для определения степени их фразеологичности и методической пригодности их изучения именно как словообразовательных типов при обучении русскому языку.

Таковы, как представляется, некоторые исходные моменты, которые следует учитывать преподавателю русского языка при теоретическом и практическом использовании материала словообразования при обучении русскому языку.

#### Литература

1. И.С. Улукханов, Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. АДД, М., 1975.
2. М.В. Панов, О слове как единице языка. - "Ученые записки Московского городского пед. и-та им. Потемкина", т. LI, кафедра русского языка, выпуск. 5, М., 1956.

3. См. А.Н. Тихонов, Образование наречий в синхронном освещении. - "Труды Самаркандского университета", Новая серия, вып. 170, 1969.
4. Л.Б. Перлюмттер, Переход прилагательных в существительные. - РЯШ, 1948, № 1.

ОПЫТ ВЫЯВЛЕНИЯ РАЗЛИЧИЙ В УПОТРЕБЛЕНИИ  
ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ ЗА- СТУДЕНТАМИ  
РУССКОЙ И ЭСТОНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

К.П. Алликметс

В процессе обучения неродному языку важнейшей проблемой является отбор языкового материала, производимый с учетом ряда критериев: важности для реализации речевых потребностей того или иного языкового явления, целевой установки, этапа обучения, особенностей родного языка обучающихся и т.д. С позиции ориентации на активное употребление словосочетаний в разговорной речи изучение сочетаемости приставочных глаголов продолжает оставаться актуальным.

Словосочетания, представляющие собой структурно-грамматическое и лексико-семантическое единство, можно рассматривать с двух сторон:

- 1) со стороны конструктивной, имея в виду возможности стержневого слова сочетаться с определенным видом зависимых слов, т.е. синтаксическая сочетаемость стержневого глагола и
- 2) со стороны плана содержания, со стороны значения и смысла сочетающихся компонентов, имея в виду лексическое наполнение модели и лексическую сочетаемость.

Лексическая сочетаемость всегда специфична для каждого конкретного языка и представляет одну из основных трудностей при его изучении. По сравнению с грамматической сочетаемостью, которая дает возможность делать обобщения, лексическая сочетаемость, требующая анализа каждого конкретного случая отдельно, изучена значительно меньше.

Лексическая сочетаемость так или иначе ограничена, но ограничена она по-разному. Слово может сочетаться со словами многих семантических групп, может также вступать в сочетания лишь со словами одной семантической группы, что не дает, однако, оснований говорить о его крайне ограниченной сочетаемости. Слабая способность слова вступать в сочетания еще не указывает на его периферийность, малоупотребительность или

устарелость. Напротив, даже при весьма ограниченной сочетаемости слово может быть общеизвестным, регулярно воспроизводиться в речи и не обнаруживать несоответствия лексической системе современного языка.

От крайне ограниченной сочетаемости слова необходимо отличать преимущественное использование только одной (или нескольких) из реальных для него комбинаций с достаточно широким кругом лексических единиц.

Для характеристики "словосочетательных" возможностей приставочных глаголов и отбора наиболее употребительных в разговорной речи глагольных словосочетаний нами был проведен известный в психолингвистике ассоциативный эксперимент, который заключается в том, что на предложенное слово-стимул студент должен был отреагировать первым словом или словосочетанием, пришедшим ему в голову по ассоциации с этим словом.

А.А. Леонтьев считает, что "закономерности ассоциирования слов вообще играют очень существенную роль в системе факторов, обуславливающих психолингвистическое порождение конкретного речевого высказывания". Поэтому определение ассоциативных словосочетаний имеет большое теоретическое и практическое значение.

В этой статье подробнее остановимся на одной части эксперимента, проведенного с глаголами с приставкой за-. Выбор глаголов с приставкой за- мотивируем тем, что она является одной из наиболее продуктивных в русском языке и глаголы с этой приставкой с точки зрения сочетаемости представляют для эстонцев определенные трудности. Кроме того, собственная многолетняя педагогическая практика позволила обнаружить очень устойчивую ошибку в неразличении на слух и смешении приставок за- и со- в некоторых глаголах (типа заставить - составить; задержать - содержать; завершить - совершить и др.), побуждающую искать наиболее рациональные пути в усвоении сочетаний с этими глаголами.

Отобранные в качестве слов-стимулов 45 глаголов с приставкой за- из "Частотного словаря современного русского литературного языка", составленного Э.А. Штейнфельдт, были рас-

предельны на две группы: в первую вошли глаголы, свободно сочетающиеся с приставкой за- и имеющие начинательный и локальный способ действия (например, заболеть, закурить, забрать и др.); вторую группу составили глаголы с несвободным сочетанием (заверить, завоевать, задумать) и глаголы со связанными корнями (заказать, завидовать, занять).

Опираясь на высказывание А.А. Леонтьева, который полагает, что для получения "убедительных результатов, касающихся наиболее частотных реакций... достаточно сравнительно небольшого числа испытуемых - соответствующие тенденции проявляются уже при 100 испытуемых", мы ограничились таким же количеством студентов, т.е. в нашем эксперименте участвовало 100 студентов эстонской и 100 студентов русской национальности.

В результате проведенного эксперимента мы получили для каждого глагола два списка сочетаемости с разными словами. Предполагалось, что список глагольных словосочетаний, полученный в ходе эксперимента, проведенного с носителями языка, поможет выявить наиболее употребительные (частотные) словосочетания, так как именно в частотности, как правило, проявляется нужный языковой материал. В этом списке найдут отражение наиболее близкие для сознания носителей языка глагольные словосочетания. Опрос студентов-эстонцев преследовал следующие две цели:

- 1) определение круга употребительности глагольных словосочетаний изучающими русский язык,
- 2) выявление ошибок в употреблении глагольных словосочетаний.

Приведем примеры полученных словосочетаний в том виде, в каком они были даны студентами (в скобках указано число одинаковых ответов).

#### ЗАБОЛЕТЬ

(ответы русских студентов)

Гриппом (31), ангиной (15), воспалением легких (4), корью (6), раком (4), свинкой (3), дизентерией (3), сильно (3), туберкулезом (3), скарлатиной (3), тяжело (3), астмой (3), чумой (2), ветряной (2), ветрянкой, ветряной оспой, брюшным ти-

фом, тифом, холерой, менингитом, воспалением среднего уха, не во время, ленью, в начале мая, зря, во время сессии, футболом, от любви, от горя, мнительностью, нехотяти.

### ЗАБОЛЕТЬ

(ответы студентов-эстонцев)

Гриппом (20), в грипп (10), ангиной (7), в ангину (4), сильно (5), дизентерией (4), нельзя (3), болезнь (3), тяжело (3), насморк (3), больница (3), ревматизмом (3), серьезно (3), астмой, в лихорадку, лихорадкой, утром, здоровье, мама, мальчик, выздороветь, страшная болезнь, сразу, скоро, я, страшно, рахитом, воспаление легких, скарлатиной, холерой, холером, болезнью, из-за мороза, в туберкулез, весной, врач, шизофренией, температура, опасно, ребенок, вчера, зуб.

### ЗАВИДОВАТЬ

(ответы русских студентов)

Подруге (7), красоте (7), друзьям (6), кому-нибудь (5), успеху (5), успехам (4), сильно (4), богатству (4), приятелю (4), человеку (4), счастью (4), другим (4), чужому счастью (3), ей (3), знаниям (3), трудолюбию (3), уму (3), красивому человеку (3), работоспособности (2), другу (2), товарищу (2), выдержке (2), его любви, мужу, удачнику, всем, кому-то, жене, женщинам, хорошему характеру, его спокойствию, крепким нравам, летчику, ее внешности, его популярности, очень.

### ЗАВИДОВАТЬ

(ответы студентов-эстонцев)

Подруге (10), ему (8), ей (7), девушку (5), другу (5), подругу (5), успеху (4), друзьям (4), друга (4), другим (4), ее (3), тебе (3), известному актеру (3), спортсмену (3), человеку (3), девочку (3), сестре (2), преподавателю (2), мне (2), хорошего спортсмена (2); тех, которые способны, никого, звезду экрана, пианист, маме, гению, мало, победителю, учительнице, брату, не завидовать, миллионеру, герою, студентов, остроумному человеку, актеру, таланта, нехорошо, красивой девушке, спокойствию.

При сопоставлении двух списков полученных словосочетаний выявились те закономерности, которые в какой-то степени мож-

но было ожидать с позиции обучения неродному языку. Как видим, проявляются разные типы ассоциаций: у русских студентов — грамматическая, у эстонцев — понятийная. В ответах носителей языка можно отметить наличие как конкретных, так и абстрактных понятий (например, задержать преступника, движение, поток), большой разброс словосочетаний (за исключением глагола запереть, который, в основном, сочетается со словами окно и дверь), омонимию глаголов (запустить спутник, запустить работу, запустить болезнь), сильное и слабое управление глаголов (зажечь костер, зажечь спичкой).

В ответах же студентов-эстонцев было представлено:

1) преобладающее большинство сочетаний глаголов с конкретными словами (задержать преступника (24), меня (19);

2) небольшой разброс словосочетаний (завернуть в бумагу (36), задать вопрос (61);

3) основное значение слова (запустить ракету (28);

4) сильное управление глаголов (заверить друга (26), зажечь костер):

Кроме указанных общих закономерностей, можно отметить и специфические трудности для студентов-эстонцев. К ним относятся следующие:

1) ошибки в управлении русского глагола, обусловленные влиянием родного языка;

2) неразличение паронимических рядов;

3) смешение значений возвратных и невозвратных глаголов.

Приведем некоторые примеры. Явление грамматической интерференции прослеживается в сочетаемости глаголов заболеть со словами в грипп, в ангину, в лихорадку и др. (по аналогии с эстонским языком (*haigestuma grippi*) и завидовать другу, хорошего спортсмена (*kadestama sõpra*). Вторая ошибка, тоже типичная для студентов-эстонцев, заключается в смешении падежных форм существительных мужского и женского рода, когда под влиянием более сильного мужского рода употребляют окончание дательного падежа мужского рода вместо женского рода (завидовать подруге, девушке, звезду экрана и др.).

Лексическая интерференция проявляется у эстонцев при сочетании глагола заказать с существительным газеты (22) в зна-



чении "подписаться на газету" под влиянием эстонского языка (*ajalehti tellima*).

К наиболее трудным случаям при изучении языка можно отнести также, когда налицо несоответствие объема значений слов в разных языках. Так, эстонскому слову *juhata* в русском языке соответствуют глаголы заведовать, руководить, управлять, поэтому вполне понятно, что с глаголом заведовать (заводом - I9, фабрикой - I6, собранием - 9) было составлено много ошибочных словосочетаний.

Как показал анализ полученных данных, одной из самых распространенных ошибок, допускаемых студентами-эстонцами, является смешение паронимических рядов, обусловленное их частичным структурным и звуковым сходством.

Приведем некоторые примеры:

застроить (вместо построить) дом - 23 ответа;

закрепить (вместо укрепить) здоровье - I6;

зажечь (вместо поджечь) дом - I5;

завоевать (вместо воевать) за Родину - I8;

захватить (вместо схватить) за руку - I3.

Ошибки двух последних сочетаний можно объяснить распространенным в русском языке явлением "смыслового согласования приставки и предлога", "своеобразным законом удвоения приставки предлогом", которое как бы заранее программирует обязательное появление предложно-падежной группы с аналогичным предлогом (типа *зайти за другом*, *спуститься с горы*, *отойти от стола*) и вызывает перенос этого явления на другие словосочетания, где такой параллели не наблюдается.

Проведенный эксперимент подтвердил неумение студентов-эстонцев различать значения возвратных и невозвратных глаголов. Одна из причин, по-видимому, кроется в том, что студенты относятся к частице -ся как к элементу, характеризующему лишь пассивные конструкции и не меняющему лексического значения слов. Поэтому ошибки неизбежно возникают там, где частица -ся вносит иное лексическое значение (закрывать-закрывается; задумать-задуматься).

При сопоставлении полученных списков сочетаемости выявились еще следующие интересные моменты:

1) с некоторыми глаголами получился небольшой разброс словосочетаний, причем количество их было почти одинаково у русских и эстонских студентов (завернуть в бумагу; закрыть дверь, окно; заполнить анкету, бланк, дневник);

2) при преобладании одних и тех же сочетаний в обеих группах испытуемых соотношение их количества было противоположным: если у студентов-эстонцев с глаголом занять на первом месте по частоте стоит существительное место (37), а затем деньги (14), то у русских студентов, наоборот, - занять деньги (38), занять место (15);

3) с некоторыми глаголами получились почти не совпадающие словосочетания: зависеть от родителей (24), от мамы (18), от меня (12), от него (10) и др. - у эстонских студентов и зависеть от обстоятельств (10), от случая (14), от мнения (8), от денег (5), от судьбы (4) - у русских студентов.

Наконец, следует отметить устойчивое различие на слух студентами-эстонцами глаголов с приставками за- и со-. Несмотря на осведомленность студентов относительно того, что эксперимент охватывает глаголы с приставкой за-, число ошибок с глаголами завершить и заставить было велико (с первым из них 59 (!) ошибочных словосочетаний (типа "завершить под-выг") со вторым - 23 ("заставить план").

Таким образом, выявив наиболее употребительные словосочетания, с одной стороны, и вскрыв причины допускаемых ошибок - с другой, можно выработать стратегию усвоения этих словосочетаний.

Поэтапное усвоение глагольного управления позволит студентам преодолеть нарушения норм в словоупотреблении и сочетаемости слов.<sup>1</sup>

Одним из путей предотвращения ошибок на употребление паронимов может служить ведение строгого учета этих словосочетаний и систематическая тренировка в их употреблении. Нам представляется, что паронимические ряды следует давать в

---

<sup>1</sup> См. об этом подробнее в статье А.А. Метса "О некоторых возможностях организации по усвоению глагольных конструкций".

плане сопоставления, тогда различия в семантике членов паронимической группы будут лучше усваиваться.

Больше внимания следует уделять раскрытию семантики возвратных глаголов, прибегая к таким учебным ситуациям, в которых было бы запрограммировано употребление тех или иных конструкций. Нельзя упускать из виду и возможность сопоставления с родным языком обучающихся.

И, наконец, немаловажное значение приобретают упражнения, развивающие фонематический слух студентов.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа над глагольными словосочетаниями служит залогом прочного усвоения их студентами эстонской национальности.

#### Библиография

1. Ефремов Л.П. К вопросу о лексической сочетаемости. "Филологический сб." (М-во высшего и ср. спец. обр. Каз.ССР), вып. 67, 1967.
2. Леонтьев А.А. "Словарь стереотипных ассоциаций русского языка, его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев". В кн.: Вопросы учебной лексикографии. Москва, изд-во Московского университета, 1969.
3. Матса А.А. "О некоторых возможностях организации работы по усвоению глагольных конструкций". В сб. "Русский язык в эстонской школе", ч. II, Тарту, 1974.
4. Ольшанский И.Г. "Сочетаемость слов как проблема лексикологии и лексикографии". В кн.: Вопросы учебной лексикографии, Москва, Изд-во Московского университета, 1969.
5. Мирошниченко О.Ф. К вопросу о структурной обязательности конструкций на материале глагольных предложных словосочетаний с приставкой на-. Сб. "Современный русский язык", т. 451. М., 1971.
6. Штейнфельдт Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963.

## ОБ ОДНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

(к лингвистическим основам обучения русской устной речи)

Д.И. Минералов

Феномен русской устной речи исследован в современной науке еще мало и преимущественно дескриптивно. Лингвистика издавна занималась, несомненно, почти исключительно письменной формой русского языка.<sup>I</sup> Однако именно в последние годы наблюдается быстрый рост интереса к проблемам устной речи (УР). Авторами ряда недавних работ (см. напр., 5, 4, 6, 8) введен в научный обиход весьма обширный материал. Уровень его теоретического осмысления еще не везде сопоставим с достигнутым в других областях лингвистики, поскольку изучение УР сегодня находится на начальном этапе. Однако сам материал уже, видимо, может быть использован совместно с теоретическим языкознанием научными отраслями — в том числе и методикой преподавания русского языка как иностранного. Более того, может оказаться, что именно для собственных нужд последний этот материал представляет немалую ценность.

Кардинальный вывод, сделанный лингвистикой устной речи, заключается в том, что УР — система, построенная на качественно иных законах, чем письменная русская речь (ПР). Различия этих систем, по-видимому, исключительно глубоки и разветвленны. Лингвистике здесь предстоит еще многое выявить и уточнить. Однако некоторые аспекты отличий УР и ПР описаны в современных работах с той степенью полноты, которая, думается, позволяет уже методистам предпринимать попытки освоения

---

<sup>I</sup> Это обстоятельство связано со специфическими трудностями фиксации устного материала, которые сняты современными техническими средствами (магнитофон и т.п.).

описанных факторов.<sup>2</sup> Автор настоящей работы ставит вопрос о возможностях научения некоторым особенностям с и н т а к с и с а УР, поскольку последний, вероятно, наиболее полно характеризуется в собранном лингвистикой на сегодняшний день материале. Несомненно, устной речи присущи во многом иные, чем ПР, правила синтагматического сочетания слов.

Начинать приходится с утверждения, что в современной методической практике, когда ставится целью обучение синтаксису устной речи, на деле нередко обучают синтаксису не устного, а письменного типа.

Вот несколько типично "устных" высказываний.

- Вы центр города наверно вам нужен магазин?
- Времени остается у меня нет.
- Сейчас я напишу письмо прямо тут коротенькое такое чтоб им смешно.
- Я думаю, дыню нужно недолго чтоб она лежала.
- Какая ваша номер поликлиника?
- Такая грамматика хорошо бы издать в "Наука".
- А вечером я мастерская часи понесла.

(Здесь и далее примеры частью заимствованы из лингвистической литературы, частью основаны на "полевых" записях самого автора).<sup>2а</sup>

---

<sup>2</sup> Авторы-лингвисты предпочитают говорить не об устной, а о разговорной речи, понимая под последней обычно определенный функциональный стиль языка. В результате в их материал попадают не только факты УР, но "письменно-разговорные" явления.

Несколько иной (и, как представляется, перспективный) подход отразился в докладах Ю.М. Лотмана и Б.М. Гаспарова, сделанных на филологическом факультете ТГУ осенью 1976 г. под общим названием "Семиотика устной и письменной речи". Особый интерес представляют идеи доклада Ю.М. Лотмана.

<sup>2а</sup> Ребенок, обучающийся устной речи на родном языке, не испытывает надобности в рациональном осознании ее норм. Они обычно остаются "как бы неизвестными" человеку в его будущей жизни. Напротив, грамматику ПР приходится специально изучать как определенную теорию, набор правил-формулировок. Потому-то так удивляют неподготовленного человека примеры вроде вышеприведенных - с точки зрения норм письменной речи (единственных, "теоретически" известных индивиду!) построенных грамматически "неверно".

Легко было бы дополнить список множеством подобных примеров "неправильно" построенных высказываний - ведь в повседневном общении именно так мы и говорим. При этом несомненно, что на самом деле подобные фразы построены совершенно правильно - но построены они не по тем нормам, которые человек искусственно познает с момента начала обучения п и с ь у на родном языке (законам письменного синтаксиса), а по нормам, заложенным в нас интуитивно с самого детства.

Оценка устной речи иноязычного индивида, говорящего по-русски, может вестись как с психолингвистических (быстрота речевой реакции, спонтанность и т.п.), так и с лингвистических позиций. В последнем случае такая оценка - результат проверки, построено ли высказывание по нормам, присущим УР, или это произнесенная вслух, но составленная по правилам ПР, фраза.<sup>3</sup> В лингвистической литературе уже проделана весьма детальная дифференциация моделей синтаксиса УР (напр., 5, 6). Но их освоение практикой преподавания русского языка как неродного должно, разумеется, вестись очень осторожно. Так, в устной речи есть обширная группа "слабооформленных" построений. Они не воспроизводятся русскими систематически, не нормативны и индивидуализованы (иногда - вообще представляют собой окказиональные образования). К ним, видимо, принадлежат некоторые из приводившихся примеров. Ряд явлений УР отчетливо связан с теми или иными профессиональными, социальными и т.п. диалектами. Конструкции такого типа представляют несомненный интерес для лингвиста, однако их применение в методике, видимо, малоперспективно. В силу идущей от подобных причин сложности проблемы и в силу вообще малой изученности УР в данной работе использованы лишь основные "класси-

<sup>3</sup> Речь иностранцев, хорошо владеющих русским языком, но изучавших его "книжно" вне реальной речевой среды, самими русскими нередко воспринимается как "слишком правильная". На самом деле такое ощущение возникает от того, что подобные иностранцы строят устное высказывание по нормам письменной речи, чего сами носители данного языка в обычных разговорных ситуациях не делают.

ческие" модели разговорного синтаксиса, применение которых на практике могло бы, видимо, быть осуществлено наиболее легко.

Кратко охарактеризуем некоторые "типизированные конструкции" (термин из работы 5) и наиболее распространенные элементы синтаксиса УР.

Устной речи свойственно употребление определенных падежей на месте, где правилами ПР диктуется использование других падежей. Очень распространены конструкции с именительным.

- Две копейки не у вас?
- Где больница? - Больница надо ехать на автобусе.
- Улица Горького я доеду?

"Экспансия" именительного, видимо, не закреплена за каким-то небольшим набором ситуаций, а проявляется в УР исключительно часто. Поэтому, по всей вероятности, возможно выделение некоторого минимума конкретных конструкций этой разновидности, насыщенных бытовой лексикой и наиболее употребительных в реальном общении. Их можно было бы рекомендовать для запоминания в качестве целостных единиц (после многократной "встречи" с однотипными синтаксическими моделями учащиеся получают интуитивное представление об их структуре, после чего смогут, видимо, воспроизводить в речи данную модель уже с иным "лексическим" наполнением) и/или отрабатывать на специальных упражнениях по переводу аналогичных по семантике фраз обычного письменного типа (с косвенными падежами) в требуемые конструкции с именительным.

Наиболее важна устойчивая модель с так называемым "именительным темп" (см., напр., 5), имеющая много разновидностей.<sup>4</sup> Ср.:

- Коля он дома?
- Улица Гоголя, она где?
- А которое молоко в бутылках, оно сегодняшнее?
- Вы не знаете, киоск книжный, он когда работает?

<sup>4</sup> Любопытна модификация с винительным падежом. Ср.:

- Он этого человека, он его не видел.
- Остановку девятого, туда или сюда?
- И покупают? - В очередь стоят покупают.

- А сахар большие пачки у вас нету?
- Вы не скажите, где здесь универмаг? - А вот следующая ос-тановка.

Очень интересная особенность синтаксиса устной речи - так называемые "конструкции добавления". Видимо, наиболее продуктивны модели с добавлением существительного. Ср.:

- Можно открыть, чтоб было свежее воздух.
- Здесь молочница приехала с молоком женщина.
- Вчера тут одного задержали милиция мужчина.
- Красивая ты женщина.

Подобные добавления характеризуются некоторыми лингвистами как семантически избыточные, но конструктивно обязательные. (Вполне вероятно, что впечатление их информативной необязательности иллюзорно и сформировано на основе знакомства исследователей с семантической структурой письменной речи - на приученности их сознания к тем способам развертывания смысла, которые свойственны ПР.)<sup>5</sup> Таких добавлений специфическая структура УР требует весьма регулярно. В принципе добавляться может, видимо, лексический элемент, относящийся к любой части речи. Весьма продуктивно, например, добавление конечного глагола:

- Скажите, вы можете пришить к туфле задничек допнул?
- Вчера у нас был дядя пришел.

Существует интересный вариант "конструкций добавления", в котором иллюзия смысловой избыточности добавляемого элемента не возникает, т.к. этот элемент определенно уточняет семантику высказывания:

- Это Петр говорит Иванов.
- Доклад физик делал московский.
- "ГУМ" на площади магазин.

По существу, подобные примеры могут интерпретироваться не только как конструкции добавления, но и как случаи свойственной УР конечной позиции (вместо контактной препози-

<sup>5</sup> В реальной УР добавления, видимо, создают дополнительный скрытый семантический эффект.



ции) согласованного определения.<sup>6</sup>

Судьба определения в синтаксисе УР вообще весьма интересна. Требование предпозитивного согласованного определения, так характерное для ПР, в устной речи с н я т о. Определение обладает здесь абсолютной позиционной вариативностью.

- Картошка еще есть у нас мы ели круглая сваренная.

(вместо: круглая сваренная картошка).

В примере наличествуют три "неправильных" с точки зрения синтаксиса ПР момента: 1) согласованное определение в постпозитивной, 2) его дистантная позиция, 3) его конечная позиция, дающая ему статус "конструкции добавления". В речи эти моменты могут реализовываться как во всей совокупности, так и по отдельности. Возможна также дистантная предпозитивная согласованного определения:

- Докторская есть колбаса?

- Папины, Коля, нельзя тебе, озорник такой, надевать тапки.

Умение "оторвать" определение от определяемого, свободно "перемещать" его по всей фразе из пред- в постпозитивную, из контактной позиции в дистантную и т.п. - весьма характерный признак владения нормами синтаксиса УР. Отработка такого навыка, видимо, достаточно простая учебная процедура.

(Вообще, как итог, структура УР в целом свойственны, видимо, л о б ы е нарушения "письменного" порядка слов, л о б ы е перестановки лексических единиц).

Можно было бы указать на много иных специфических особенностей синтаксиса УР, которые целесообразно учесть в практике преподавания. К их числу относятся случаи повторения предлога между определяемым словом и согласованным определением (ср.: Вот на пешеходном на мосту и стояли") про-

<sup>6</sup> Добавительная модель напоминает один из вариантов конструкции с именительным темой, как бы вывернутый наизнанку. Возможно, идея их "зеркальности" также могла бы быть использована как методический прием при обучении УР.

Своеобразная "симметрия" вообще характерна для синтаксиса УР. Например, как видно из дальнейшего, свойственное ПР требование предпозитивного согласованного определения заменено здесь свободным расположением определения как перед, так и после определяемого слова.

пуск определенных "ключевых", дешифруемых самой ситуацией, слов (ср.: "Два до Пскова" - у билетной кассы), пропуск тех или иных "служебных" элементов ("Он спал ты пришел?" - опущено "когда"; "Я сделаю ты хочешь" - опущено "если" и др.) и еще много других конструкций.<sup>7</sup>

Различия систем УР и ПР настолько показательные, что, видимо, действительно дают основание трактовать их как два самостоятельных "языка" (в семиотическом смысле).<sup>8</sup> Такая трактовка напоминает, что переход от УР к ПР и обратно есть всегда акт перевода с "языка на язык". Вопрос о том, владеет ли человек навыками УР, может становиться поэтому и в несколько ином аспекте: владеет ли он правилами такого перевода. Приемы обучения этим правилам могут быть весьма разнообразными. Например, можно предложить упражнение, состоящее в том, что учащимся дается в записи набор высказываний специфически "устной" структуры (вроде использованных выше в примерах); задача заключается в том, чтобы переделать данные высказывания в нормативные фразы письменного типа. (Ср.: "Мне подарили ручка светлая такая вчера на службе" → "Вчера на службе мне подарили <такую> светлую ручку" и т.п.). Эф-

<sup>7</sup> Приведенные примеры имели чисто иллюстративную цель.

<sup>8</sup> Полемизируя с исследователями, указавшими на подобную возможность, автор весьма интересной и содержательной работы / 5 / характеризует это положение как "крайность" (5, с. 34-35), подчеркивая, что "устно-разговорная речь" "в основной своей массе состоит из общелитературных речевых средств" (с. 34). Однако все дело в том, что УР - это иная с и с т е м а, чем ПР, что даже "общие" с ПР элементы образуют в ней иную иерархию, имеют подчас иной функциональный статус!

По существу в УР по-иному выглядит само деление на части речи. Видимо, здесь регулярны ситуации, когда одна часть речи выполняет функции, которые в ПР закреплены за другой. Осмыслению этого факта учащимся может способствовать аналогия с языком поэзии. В поэтическом языке, как давно выяснено на материале произведений многих русских поэтов (см., напр., 2), ситуации, когда наречие "становится" существительным, глагольные формы субстантивируются и т.п., - глубоко закономерны. (Характерно и то, что в УР, подобно поэтическому языку, резко возрастает значение окказиональности). Разумеется, подобная аналогия может разворачиваться лишь перед "поэтически" подготовленной аудиторией.

фективный вариант этого упражнения даст применение магнитофонных записей УР. (Подобное упражнение вообще может иметь немало интересных модификаций). Целесообразно сочетать его с выполнением заданий противоположного типа (на перевод ПР → УР).

Что из материала УР, проиллюстрированного в работе, уже используется в современной практике преподавания русского языка иноязычным учащимся? Видимо, слишком немногое. Как правило, современные пособия, авторы которых прокламируют в качестве своей цели "обучение разговорному синтаксису", "порядку слов в разговорной речи" и т.п., на самом деле построены на материале синтаксиса письменной речи.<sup>9</sup> Иногда авторы отдают невольную дань представлению, что система синтаксических норм устной речи складывается из обычной системы ПР плюс набор "разговорных" стандартных словосочетаний, этикетных выражений, идиом и т.п. Привнесение этого набора в изучаемый материал якобы "оживляет", делает "естественной" (специфически "устной") речь обучаемых. На самом же деле при таких условиях в высказываниях сохраняются признаки речи письменного типа.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Синтаксису вообще уделяется, как правило, слишком мало внимания. Во многих пособиях по практическому русскому языку соответствующий раздел совершенно отсутствует.

<sup>10</sup> Для современного человеческого сознания, живущего под постоянным влиянием письменных текстов, перевод из устной речи в письменную (и обратно) — процедура автоматизованная. Потому и забывают, что перед нами именно перевод из одной семиотической системы в другую, характеризующуюся особой спецификой и в структурном и в семантическом отношении. А ведь, в сущности, некорректны многие лингвистические процедуры, которыми не учитывается это обстоятельство! (Например, лингвисты-фонетисты, бываает, оперируют фразами, построенными по письменному образцу — с нетипичным для УР синтаксисом. Далее, хотя УР и ПР — самостоятельные системы с автономными сферами функционирования, однако в современных работах встречается такой прием: ПР рассматривают в качестве "точки отсчета" при характеристиках устной речи (последняя описывается тогда как речь с "деформированным" или "упрощенным" синтаксисом, — т.е. как система отступающая от чего-то ожидаемого, правильного, эталонного. Интересно, что исторически именно нормы ПР явились своеобразной трансформацией норм, существовавших в дописьменный период, — норм УР. В классификационном смысле, видимо, целесообразно рассматривать синтаксис УР не как упрощенную, а просто как особую систему.

Видимо, бывают и случаи, когда самим обучающим непре-  
думышленно подавляются зачатки навыков владения  
устным синтаксисом, которые начали возникать у ученика.  
Речь идет о требовании так называемых "полных" ответов и во-  
обще употребления "правильно и полно" (т.е. по письменному  
типу) построенных устных фраз. Некоторые преподаватели спе-  
циально приучают к ним, но вряд ли этот прием способствует  
формированию навыков говорения по законам синтаксиса УР! II

Невозможно отрицать, что обучение навыкам УР - задача  
более сложная, чем обучение речи письменного типа. Отсутст-  
вуют соответствующие пособия, в лингвистических курсах очень ча-  
сто звучит не реальная устная, а характеризовавшаяся выше  
"книжная" речь ... Кроме того, задача эта просто непривычна  
для преподавателя. Поскольку реальные подобные трудности, по-  
скольку вообще целостная теоретическая грамматика УР пока не  
создана, сегодня, вероятно, должен ставиться в первую оче-  
редь вопрос о научении хотя бы наиболее характерным эlemen-  
там устной речи. Причем надо для начала хотя бы научить  
своих подопечных реагировать на высказывания с  
ярко выраженной синтактикой, присущей УР. Так, даже самые  
простые "книжные" фразы могут иметь по несколько "устных"  
эквивалентов, порой просто непонятных учащемуся без предва-  
рительной специальной подготовки к их восприятию. Так, воп-  
рос вроде "Где находится кафе <"Московское">?" может иметь  
кроме ответа "Кафе находится на улице <Горького>" (именно  
такой ответ был бы, вероятно, дан в учебнике или разговорни-  
ке), еще следующие варианты:

- Улица <Горького> там будет кафе.
- Кафе вам надо на <Горького>
- Кафе это улица <Горького>.

II Характерно, что приемом этим злоупотребляют и при обу-  
чении родному языку - как раз в тот период, когда учи-  
телю необходимо сформировать у учеников навыки правиль-  
ного письма. Внимание педагога сконцентрировано на нор-  
мах ПР и, видимо, вследствие этого ему порой невольно  
хочется в этот период добиться, чтобы ученик и говорил  
"правильно" - как пишет. На самом деле "неполные" отве-  
ты суть не что иное, как нормальная живая русская речь.

- <Горького>, там кафе.
- Это вам надо <Горького>.

Возможно немало иных синонимичных ответов, которые могут оказаться даже непонятными задавшему подобный вопрос.

Учащихся, у которых сформировались навыки правильного реагирования на УР, можно было бы начать готовить к говорению с использованием ее элементов.

И для того и для другого могло бы быть применено учебное пособие типа своеобразного разговорника, где эквивалентные выражения давались бы не в две колонки (на русском языке и на родном языке обучаемого), а в три: в одной колонке - иноязычное выражение, в другой - соответствующая русская фраза письменного типа, в третьей - наиболее типичные русские "разговорные" - реальные устные! - варианты со специальными пометами, кратко характеризующими их ситуативно-стилистическую отнесенность.

При обучении УР важно помнить и о такой проблеме, как возможность с м е ш е н и я стихий ПР и УР в сознании обучаемых. Вряд ли преподавателю можно поздравлять себя с успехом, если кто-то, постигая механизм УР, начнет "писать, как говорит".

В заключение хотелось бы указать на следующее. В течение нескольких месяцев автор проводил простой эксперимент, заключающийся в фиксации на магнитофонной ленте речи студентов-эстонцев, изучающих практический русский. Целью эксперимента была проверка наличия/отсутствия в их речи основных черт синтаксиса УР. Считка записей подтвердила априорные предположения, что некоторые из этих черт наличествуют в речевых навыках учащихся. Поскольку, разумеется, в средней школе последние работали по обычным учебникам, никак не ориентированным на синтаксис УР; обучающим фактором следует признать исключительно языковую с р е д у: разнообразные спорадические контакты с русскоязычными индивидами. "Обучающие" возможности языковой среды могут оказать в условиях национальной школы немалую помощь. Возможно, в аудиторных условиях порой достаточно лишь з а ф и к с и р о в а т ь внимание учащихся на тех или иных синтаксических особенностях русской

УР, с которыми они неоднократно сталкивались, но которые не были активно ими усвоены — либо потому, что воспринимались как неправильность, либо потому, что были высказываниями с непонятной семантикой. Очень заманчиво было бы направлять, использовать этот естественный фактор, делая его воздействие более "фокусированным".

Лингвистика дает в руки практике преподавания русского языка новый богатый материал, и методика, несомненно, сумеет им воспользоваться. К числу достаточно плодотворных путей такого использования, разработка которых реальна уже сегодня, можно отнести специальные лингафонные курсы, где зазвучит уже не книжная, а живая устная речь; разговорники, включающие фразы устного типа; упражнения по переводу из УР в ПР и обратно; магнитофонные записи УР (для обучения правильно-му и спонтанному реагированию на нее); попытки направлять и фокусировать естественный фактор языковой среды. Но, быть может, важнее всего ощутить глубину и актуальность проблемы — после этого разработка и внедрение конкретных методических приемов обучения УР, видимо, произойдет весьма быстро.

#### Литература

1. Васильева А.Н. Материалы для изучения разговорной речи. М., 1967.
2. Винокур Г.О. Маяковский — новатор языка. М., 1943.
3. Егоров В.Ф. Конструкции разговорной речи и синтаксическая парадигматика. — "Теория и практика лингвистического описания разговорной речи." Горький, 1972.
4. Земская Е.А. Русская разговорная речь. М., 1968.
5. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. М., 1976.
6. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., 1974.
7. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1968.
8. Шведова Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе (словосочетание). М., 1966.

К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ  
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

(Морфонологические чередования в словозменении глагола)

Е.И. Гурьева

Во многих индоевропейских языках, в том числе и славянских, нередко наблюдается варьирование фонемного состава, то есть мена гласных и согласных в пределах одной и той же морфемы. Эта мена звуков может зависеть от их положения в слове, вызываться существующими произносительными нормами. В большинстве случаев она не зафиксирована в орфографии, а отражается лишь в устной речи. Например, для современного русского языка характерно оглушение звонких согласных на конце слова, уподобление звонких глухим и наоборот, ассимилятивная палатализация твердых согласных перед мягкими, чередования гласных неверхнего подъема в зависимости от ударения.

Кроме того, существует замена одних фонем другими, не обусловленная позиционно. Она наблюдается в этимологически родственных морфемах и отражается в орфографии (например, пеку-печешь, вязать-вяжу, гребу-гребю и т.д.).

Изучение того и другого вида мены звуков имеет большое практическое значение при преподавании русского языка, так как один вид необходимо учитывать при постановке русского литературного произношения, второй выполняет определенную грамматическую функцию в русском языке — служит дополнительным фонологическим средством при формообразовании и словообразовании. Причем оба типа мены звуков находятся во взаимодействии, первые — фонетические (позиционные) воздействуют на вторые — традиционные (исторические). Это создает определенные расхождения между звучанием и орфографической фиксацией последних. Для звучания согласных важно, какое положение в слове занимает тот или иной звук: находится ли он в конце слова или в середине, перед звонким или перед глухим согласным. Это может вызвать расхождения между чередованиями

письменной и устной речи. Так, в "друг-подружка-друзья" традиционное чередование г-ж-з под влиянием позиционных чередований видоизменяется в к-ш-з, так как звонкий г, согласно нормам современного произношения, на конце слова оглушается, а звонкий ж подвергается ассимиляции по глухости перед глухими к.

Распространенное в письменной речи чередование с-ш (просить-прошу, писать-пишу и т.д.) в устной речи видоизменяется в чередование мягкого /в'/ с лабиализованным /ʋ°/ под воздействием последующих гласных переднего или заднего ряда. В словах типа скучно, конечно, скворечник, прачечная, пустынный, яичница, а также в женских отчествах на -ична (Никитична, Кузьминична и т.д.) на месте орфографического чн произносится /ʋп/, что вызвано влиянием позиционного чередования (диссимиляции по способу образования) на историческое чередование. В некоторых же случаях, где связь с производящей основой утратилась или ослабла, /ʋп/ закрепилось и на письме. Например: "двурушник" (образовано с помощью суффикса -ик от "двуручный"), "дотошный" (образовано при помощи суффикса -н из сочетания "до точи" - "до точки"), "набалдашник" (образовано с помощью суффикса -ник от предложно-падежной формы "на балдаке", где балдак - "трость, палка") и др.

Таким образом, звук, возникший в результате исторического чередования, находясь в речевом потоке в определенной фонетической позиции, изменяется по законам современного литературного произношения.

Неразрывность связи обоих типов чередования проявляется и в том, что их в одинаковой степени можно считать как историческими, так и фонетическими. Оба возникают в определенную историческую эпоху под воздействием определенных фонетических причин; но одно сохраняется по традиции и после устранения фонетических условий, вызвавших его, а другое имеет место лишь в устной речи, но впоследствии может также стать историческим. Так, известное в современном русском языке чередование заднеязычных или переднеязычных с шипящими появилось еще в дописьменную эпоху и было обусловлено фонетическими причинами - положением перед гласными переднего ряда или со-



гласным *j*. Заднеязычные и переднеязычные в этой позиции изменяли свое качество и переходили в другие звуки. В результате ряда исторических процессов фонетическая обусловленность устранялась, и данное чередование звуков стало показателем определенных форм словоизменения и словообразования. Соотношение фонетических и морфологических фактов постоянно подвергается изменениям; "то, что в одну эпоху представляет собой чисто фонетическое явление, в последующую эпоху может изменить свое качество, т.е. становится независимым от позиции..." (I, II2).

Чередование фонем, наблюдающееся в составе морфем и не зависящее от фонетического окружения, или влияния других звуков, изучается в морфонологии. Морфонологические чередования согласных выступают как грамматическое средство формообразования и словообразования в сочетании с аффиксацией. Многие лингвисты занимались (2) и занимаются в наше время (3) развитием теории чередования.

Чередования фонем чаще всего наблюдаются в корневых морфемах и прежде всего в исходе морфем. Сама мена фонем в корневых морфах одной и той же морфемы, по мнению проф. М.В. Панова, объясняется грамматической позицией, то есть положением корневого морфа перед определенным аффиксом (4, 12). Так перед глагольными флексиями <-ом, -им>, <-от, -ит>, <-ом, -им> парные твердые фонемы сменяются мягкими (например, веду -вед'омь). Флексия -у непременно вызывает морфонологическое чередование фонем в глагольной форме I л. настоящего (будущего) времени в глаголах типа "просить, платить".

Морфонологические чередования фонем, сопровождающие процессы словоизменения и словообразования, специфичны для отдельных грамматических категорий, с позиции которых их и следует анализировать. Неодинаково распределяются чередования в различных частях речи. В славянских языках, в том числе и в русском, система морфонологических чередований богаче представлена в глаголе, чем в имени.

В данной статье мы остановимся на морфонологических чередованиях в словоизменении глагола, в частности проанализируем глаголы с основой инфинитива на -а(ть).

При обучении русскому языку в одинаковой степени необходимо знать различные варианты форм, образуемых при словозменении глагола не только продуктивных, но и непродуктивных классов. При анализе морфонологических чередований мы принимаем во внимание как основообразующий формант -а-, так и предшествующий ему конечный согласный корня. Если этот согласный чередуется с другим согласным, то формант -а- отсутствует в формах настоящего времени изъявительного наклонения. Если же он остается без изменения, то основообразующий формант выступает во всех формах настоящего времени.

Можно выделить следующие подгруппы глаголов в зависимости от конечного согласного корня:

I подгруппа - глаголы, у которых форманту -а- предшествует губной согласный (б, п, м), то есть это глаголы на б-а(ть), м-а(ть), п-а(ть).

II подгруппа - глаголы на заднеязычный согласный корня (г, к, х) и сочетание ск, зг, т.е. глаголы на г-а(ть) или зг-а(ть), к-а(ть) или ск-а(ть) и х-а(ть).

III подгруппа - глаголы на свистящий (з, с), т.е. на з-а(ть), с-а(ть).

IV подгруппа - глаголы на переднеязычный (д, т) и сочетание ст, т.е. глаголы на д-а(ть), т-а(ть) и ст-а(ть).

При спряжении этих глаголов в настоящем или простом будущем времени наблюдаются формы как без чередования, так и с чередованием конечного согласного корня. При этом 1) губные чередуются с сочетанием губной плюс [1'], 2) заднеязычные - с переднеязычными [ɣ], [ɕ'], [ʃ], сочетание sk с [ʃt], 3) свистящие z, s с [ʃ], [ʃ], 4) переднеязычные d, t с [ʃ], [ɕ'], [ʃt] и сочетание st с [ʃt].

Член морфонологического чередования, который представлен фонемой или сочетанием фонем, нередко называют альтернантом. В результате чередования альтернантов возникают варианты морфем (или алломорфы). Альтернанты, чередующиеся в составе одной морфемы, образуют звено или звенья, состоящие чаще всего из пары чередующихся альтернантов (например: мазать-мажу ≈ z - ʒ). Звенья, в свою очередь, образуют морфонологи-

ческий ряд. Причем морфологическая функция звеньев чередований в одном таком ряду должна быть одинакова. Звенья морфологического ряда настоящего времени глагола могут включать в себя чередования заднеязычных или зубных с шипящими, непалатализованных согласных с палатализованными.

Рассмотрим, как представлены морфологические чередования в различных подгруппах глаголов с основой инфинитива на -а(ть).

I Звено, состоящее из альтернантов "твердый губной /б,п,м) - губной плюс / 1' /".

При спряжении глаголов на б-а(ть), м-а(ть) отмечены единичные случаи с чередованием согласных. Так, от глаголов колебать и дремать во всех словарях русского языка зафиксированы формы с чередованием согласных (I л. - колеблю, дремлю; 2 л. - колеблешь, дремлешь). Эти чередования сохраняются в формах всех лиц и являются единственным средством образования форм и показателем основы настоящего времени.

Приставочные глаголы несовершенного вида на б-а(ть) не образуют форм настоящего времени с чередованием б-бл (например, загребать - загребáю, соскребать - соскребáю, зарубать - зарубáю, прозябать - прозябáю). Причем без приставки эти глаголы вообще не употребляются. Среди приставочных глаголов несовершенного вида на м-а(ть) также нет ни одного с чередованием м-мл (например, зажимать - зажимáю, занимать - занимáю). Глаголов на м-а(ть) вообще немного, и среди них бесприставочных, образующих формы настоящего времени без чередования, отмечено только три (ломать - ломáю, хромать - хро-мáю, думать - думáю). Исключение составляет глагол дремать (ср. дремлю-дремлешь).

Группа глаголов на п-а(ть) довольно многочисленна, но только четыре глагола образуют формы настоящего времени с чередованием п-пл: сыпать (I л. сыплю, 2 л. сыплешь), трепать (I л. треплю, 2 л. трéплешь), щепать (I л. щеплю, 2 л. щéплешь; встречается и разговорная форма I л. щепáю); щипать (I л. щиплю, 2 л. щíплешь).

От трех глаголов капать, кράпать, клепать) возможны двойные формы: с чередованием согласного и без него. От капать

форма с чередованием (только 3 л. каплет) употребляется в значении "падать каплями" или в переносном значении "нет причин торопиться, спешить, успеет"; без чередования (1 л. капаю, 2 л. капаешь, 3 л. капает) в значении "наливать, проливать каплями". От клепать форма настоящего времени без чередования (1 л. клепаю, 2 л. клепаешь) встречается в значении "соединять части чего-нибудь с помощью заклепок" и с чередованием (1 л. клеплю, 2 л. клеpleшь) в значении "клеветать", но эта форма считается просторечной. От крапать 3 л. краплет и крапает.

Однако все эти глаголы не имеют широкого употребления в русском языке.

При образовании неличных форм от глаголов на б-а(ть), м-а(ть), п-а(ть), в частности действительных причастий настоящего времени, чередование сохраняется (колебать - колеблющий, дремать - дремлющий, щипать - щиплющий, щепать - щеплющий, сыпать - сыплющий, трепать - треплющий). От капать, клепать возможны две формы действительных причастий настоящего времени) с чередованием согласного и без него) в зависимости от того, в каком значении они употребляются.

Деепричастия несовершенного вида с чередованием согласного встречаются редко (например, колебля, дремля, трепля, сыпля). В повелительном наклонении чередование не сохраняется у глагола сыпать (2 л. сыпь, но колебли, дремли, трепли). От капать допускается только одна форма без чередования (2 л. капай), от клепать клепай (в специальном значении) и клеpli (просторечная).

II Звено, состоящее из альтернантов "задняяязычный г, к, х или сочетание согласных sk, xg - передняяязычный целевой c', z':, s, s':".

I) Из всех глаголов на х-а(ть) при спряжении чередование конечного согласного х с ш наблюдается только в четырех бесприставочных глаголах несовершенного вида: пах<sup>а</sup>ть (1 л. паху, 2 л. пахешь), мах<sup>а</sup>ть (1 л. маху, 2 л. махешь), колых<sup>а</sup>ть (1 л. колышу, 2 л. колышешь), пых<sup>а</sup>ть (только 3 л. пыхет). От трех последних возможны формы и без чередования (мах<sup>аю</sup>, колых<sup>аю</sup>, пых<sup>аю</sup>), но они признаются разговорными. Наиболее

употребительными являются глаголы пахать, махать, остальные встречаются реже.

Приставочные глаголы несовершенного вида образуют формы настоящего времени без чередования (зати́х<sup>а</sup>ть - зати́х<sup>аю</sup>, зату́х<sup>а</sup>ть - зату́х<sup>аю</sup>, напу́х<sup>а</sup>ть - напу́х<sup>аю</sup>, засы́х<sup>а</sup>ть - засы́х<sup>аю</sup>, вдн<sup>а</sup>х<sup>а</sup>ть - вдн<sup>аю</sup>х<sup>аю</sup>).

Бесприставочных глаголов несовершенного вида, образующих формы настоящего времени без чередования, немного (порх<sup>а</sup>ть - порх<sup>аю</sup>, чих<sup>а</sup>ть - чих<sup>аю</sup>, н<sup>а</sup>х<sup>а</sup>ть - н<sup>аю</sup>х<sup>аю</sup>, полх<sup>а</sup>ть - 3 л. полх<sup>ает</sup>). Из них распространенными являются только чихать и н<sup>а</sup>х<sup>а</sup>ть.

Чередование согласных х-ш последовательно сохраняют только действительные причастия настоящего времени (п<sup>а</sup>ну<sup>ш</sup>ий, ма<sup>ш</sup>ущий, ко<sup>ш</sup>лю<sup>ш</sup>щий, п<sup>ы</sup>ну<sup>ш</sup>щий). Дееспричастие несовершенного вида от пахать не образуется, а от махать, ко<sup>л</sup>ых<sup>а</sup>ть может иметь форму с чередованием, но чаще без него (мах<sup>а</sup>я и ма<sup>ш</sup>а, ко<sup>л</sup>ых<sup>а</sup>я и ко<sup>л</sup>ы<sup>ш</sup>а), от н<sup>а</sup>х<sup>а</sup>ть дееспричастие п<sup>ы</sup>на, как и сам глагол, встречается редко.

2) Глаголы на к-а(ть) и ск-а(ть) образуют многочисленную группу, однако формы настоящего времени с чередованием к-ч и ок-щ представлены небольшим числом примеров. Это три бесприставочных глагола несовершенного вида: скак<sup>а</sup>ть (1 л. скач<sup>у</sup>, 2 л. скач<sup>ешь</sup>), плак<sup>а</sup>ть (1 л. плач<sup>у</sup>, 2 л. плач<sup>ешь</sup>), мурлык<sup>а</sup>ть (встречается значительно реже других и имеет только форму 3 л. мурлыч<sup>ет</sup>, хотя возможна и мурлыка<sup>ет</sup>). В разговорной речи встречаются глаголы кл<sup>а</sup>к<sup>а</sup>ть, тык<sup>а</sup>ть, хнык<sup>а</sup>ть, от которых возможны двойные формы (кл<sup>а</sup>ч<sup>у</sup> и кл<sup>аю</sup>ч<sup>аю</sup>, тыч<sup>у</sup> и тык<sup>аю</sup>, хныч<sup>у</sup> и хнык<sup>аю</sup>).

Наблюдения показывают, что не образуют форм настоящего времени с чередованием а) приставочные глаголы несовершенного вида (умолк<sup>а</sup>ть - умолк<sup>аю</sup>, намок<sup>а</sup>ть - намок<sup>аю</sup> и т.д.); б) многие глаголы, у которых перед формантом -а- находится сочетание согласных (сверк<sup>а</sup>-ть, чирк<sup>а</sup>-ть, толк<sup>а</sup>-ть, мелк<sup>а</sup>-ть, пачк<sup>а</sup>-ть, комк<sup>а</sup>-ть и др.); в) глаголы звукоподражательного характера (звяк<sup>а</sup>ть, чирик<sup>а</sup>ть, чмок<sup>а</sup>ть, стук<sup>а</sup>ть и др.).

Среди глаголов на ск-а(ть) только четыре образуют формы

настоящего времени с чередованием ск-щ: искать (I л. ищу, 2 л. ищешь), плескать (I л. плежу, 2 л. плещешь), полоскать (I л. положу, 2 л. плещешь), рыскать (I л. рышу, 2 л. рыщешь). От последних трех глаголов в разговорной речи возможны формы и без чередования (3 л. плескают, рыскают, полоскают). Формы без чередования имеют также некоторые глаголы несовершенного вида без приставок (таскать - таскаю, пускать - пускаю, ласкать - ласкаю, тискать - тискаю, прыскать - прыскаю), но тискать и прыскать встречаются редко.

Что касается неличных форм глагола, то одни из них сохраняют чередование к-ч, ск-щ, другие имеют двойные формы. Так, действительные причастия настоящего времени, как правило, образуются с чередованием согласных (скакать - скачущий, плакать - плачущий, искать - ищущий, плескать - плещущий, рыскать - рышущий). Деепричастия несовершенного вида могут иметь параллельные формы (плескать - плеща и плеская, рыскать - рыща и рыская, мурлыкать - мурлыча и мурлыкая). Эти глаголы и в настоящем времени имеют двойные формы. От глаголов плакать, скакать, искать деепричастие образуется только с чередованием согласного (плача, скача, ища).

3) Многочисленна группа и глаголов на г-а(ть) и зг-а(ть), однако случаи с чередованием конечного согласного корня единичны. Так, от глагола двигать встречается форма настоящего времени с чередованием согласного, но она имеет стилистическую окраску книжности (3 л. движет в значении "побуждать, руководить"), без чередования употребляется в значении "перемещать" (I л. двигаю, 2 л. двигаешь). Двойные формы настоящего времени имеет также глагол брызгать с сочетанием согласных зг перед формантом (I л. брызжу, 2 л. брызжешь в значении "разбрасывать капли, сыпать брызгами, разлетаться каплями" и I л. брызгаю, 2 л. брызгаешь в значении "опрыскивать, кропить").

Неличные формы глагола также могут образовываться от двух основ (с чередованием согласного и без него). Так, действительные причастия настоящего времени - брызжущий и брызгающий, движущий и двигающий, деепричастия несовершенного вида - брызжа и брызгая, но только двигаю, повелительное на-

клонение - брызгай, двигай (без чередования),

III Звено, состоящее из альтернантов "переднеязычный свистящий *с*, *з* - переднеязычный целевой *ш*, *ж*".

1) Из всех глаголов на с-а(ть) формы настоящего (будущего) времени с чередованием конечного согласного корня образуют четыре бесприставочных глагола несовершенного вида - *чеса́ть* (I л. *че́шу*, 2 л. *че́шешь*), *писа́ть* (I л. *пи́шу*, 2 л. *пи́шешь*), *пляса́ть* (I л. *пля́шу*, 2 л. *пля́шешь*), *теса́ть* (I л. *те́шу*, 2 л. *те́шешь* - формы настоящего времени не имеют широкого распространения), а также один глагол совершенного вида с приставкой - подпоя́сать (I л. *подпоя́шу*, 2 л. *подпоя́шешь*).

Чередование согласных *с-ш* характерно для действительных причастий настоящего времени и повелительного наклонения (например, *че́шущий*, *пля́шущий*, *пи́шущий*; *чеши́*, *пляши́*, *пиши́*).

Деепричастие несовершенного вида от данных глаголов не образуется. Приставочные глаголы несовершенного вида образуют формы настоящего времени без чередования (*угаса́ю* - *угаса́ю*, *запаса́ю* - *запаса́ю*, *отряза́ю* - *отряза́ю*, *свиса́ю* - *свиса́ю*, *закиса́ю* - *закиса́ю*).

Аналогично ведут себя бесприставочные глаголы (*броса́ть* - *броса́ю*, *куса́ть* - *куса́ю*, *ужаса́ть* - *ужаса́ю*, *кромса́ть* - *кромса́ю*).

В группе глаголов на с-а(ть) выделяется глагол *соса́ть*, который не имеет основообразующего форманта в настоящем времени и без чередования согласного (I л. *сосу́*, 2 л. *сосе́шь*).

2) В группе на з-а(ть) также отмечается небольшое количество глаголов с чередованием конечного согласного корня в настоящем времени. Это бесприставочные глаголы несовершенного вида: *маза́ть* (I л. *ма́жу*, 2 л. *ма́жешь*), *вяза́ть* (I л. *вя́жу*, 2 л. *вя́жешь*), *реза́ть* (I л. *ре́жу*, 2 л. *ре́жешь*), *лиза́ть* (I л. *ли́жу*, 2 л. *ли́жешь*), *низа́ть* (I л. *ни́жу*, 2 л. *ни́жешь*) и глаголы совершенного вида *сказа́ть* (I л. *ска́жу*, 2 л. *ска́жешь*), *обяза́ть* (I л. *обя́жу*, 2 л. *обя́жешь*). Обязать образован от *вяза́ть* с помощью приставки *об-*, которая в современном русском языке не выделяется (корневой согласный *в* выпал еще в дописьменную эпоху).

Чередование *з-ж* сохраняется при образовании действи-

тельных причастий настоящего времени и форм повелительного наклонения (режущий, мажущий, вяжущий, лижущий; режь, мажь, вяжи, лижи).

Деепричастие несовершенного вида от этих глаголов не образуется.

В группе глаголов на з-а(ть) все приставочные глаголы несовершенного вида (в некоторых из них приставка в современном русском языке уже не выделяется) образуют формы настоящего времени без чередования з-ж (ускользать - ускользаю, залезать - залезаю, погрязать - погрязаю, замерзать - замерзаю, обгрызать - обгрызаю).

Бесприставочных глаголов несовершенного вида, образующих формы настоящего времени без чередования согласных, немного: ползать (1 л. ползаю, 2 л. ползаешь), вонзать (1 л. вонзаю, 2 л. вонзаешь), ёрзать (1 л. ёрзаю, 2 л. ёрзаешь) и два книжных (терзать, дерзать). Во всех этих глаголах форманту -а- предшествует сочетание согласных.

IV Звено, состоящее из альтернантов "переднеязычный смычный d, t или сочетание at - переднеязычный щелевой ж (Ed), ч', ш'":

Больше всего случаев с чередованием конечного согласного корня отмечено при спряжении глаголов несовершенного вида на т-а(ть). Переднеязычный согласный t чередуется с ч' в следующих глаголах: лепетать (1 л. лепечу, 2 л. лепёчешь), прыгать (1 л. прычу, 2 л. прычешь), бормотать (1 л. бормочу, 2 л. бормочешь), шекотать (1 л. шекочу, 2 л. шекочешь), хлопотать (1 л. хлопочу, 2 л. хлопдчешь), грохотать (1 л. грохочу, 2 л. грохдчешь), стрекотать (1 л. стрекочу, 2 л. стрекдчешь), хохотать (1 л. хохочу, 2 л. хохдчешь), гоготать (1 л. гогочу, 2 л. гогдчешь), шептать (1 л. шепчу, 2 л. шепчешь), топтать (1 л. топчу, 2 л. топчешь), кудахтать (1 л. кудахчу, 2 л. кудахчешь; в разговорной речи встречается кудахтает), метать (1 л. мечу, 2 л. мечешь в значении "разбрасывать, бросать" и 1 л. метаю, 2 л. метаете в значении "прошивать стежками"), просторечный глагол лопотать (1 л. лопочу, 2 л. лопдчешь).

От некоторых глаголов употребительна только форма 3 лица настоящего времени: клокотать (клокочет), рокотать (рокочет),



клекотать (клеко́чет), цокотать (цокóчет), щебетать (щебóчет).

Однако широко употребительными в современном русском языке являются немногие из приведенных глаголов с чередованием т-ч. Это такие глаголы, как прятать, шептать, топтать, хлопотать, бормотать.

Зафиксировано лишь четыре глагола с чередованием *t* с *š'*: в формах настоящего времени (клеветать – I л. клевету́, 2 л. клеветёшь; трепетать – I л. трепету́, 2 л. трепетёшь; роптать – I л. ропшу́, 2 л. ропшёшь; скрежетать – I л. скрежешу́, 2 л. скрежешёшь).

Роптать и скрежетать встречаются в русском языке редко.

Следует отметить, что основа этих бесприставочных глаголов несовершенного вида в подавляющем большинстве случаев многосложна (состоит из более, чем двух слогов), ударение, как правило, падает на основообразующий формант. У пяти глаголов основа состоит из двух слогов (прятать, метать, шептать, топтать, роптать); три глагола образованы от существительных, имеющих основу звукоподражательного характера и суффикс -от: топот, шепот, ропот.

Обращает на себя внимание тот факт, что все бесприставочные глаголы несовершенного вида имеют немногосложную основу (не более двух слогов) с ударением на форманте -а-, и только два глагола с трехсложной основой (печатать, работать) имеют ударение на корне.

Неличные формы от этих глаголов (действительные причастия настоящего времени, деепричастия несовершенного вида, формы повелительного наклонения) также образуются с чередованием согласного звука: прятать (прячу́щий, пряча́, прячь), шептать (шепчу́щий, шепча́, шепчай), роптать (ропшу́щий, ропща́, ропши́), скрежетать (скрежешу́щий, скрежеща́, скрежещи́). От некоторых глаголов деепричастие несовершенного вида употребляется редко (топтать, кудахтать).

Чередование сочетания ст-щ при образовании форм настоящего времени отмечено только у двух глаголов: хлестать (I л. хлещу́, 2 л. хлещёшь) и свистать (I л. свищу́, 2 л. свищешь) с тем же значением, что и свистеть (I л. свищу́, но 2 л. свиста́ть). Неличные формы от хлестать образуются с чередованием

согласного (хлещущий, хлещѣ, хлещѣ), от свистать действительное причастие настоящего времени может иметь две формы (свищущий и свистѣющий), повелительное наклонение 2 л. ед. ч. свисти (без чередования).

2) Среди глаголов на д-а(ть) лишь один образует формы настоящего времени с чередованием д-ж. Это беспреставочный глагол гложь (1 л. гложу, 2 л. гложешь). Неличные формы сохраняют чередование (действительное причастие гложущий, деепричастие несов. вида гложѣ и разговорная форма гложѣя, повел. накл. гложѣ).

От глагола страдать встречается книжная устаревшая форма - стражду; литературной нормой считается форма без чередования - страдаю.

Приставочные глаголы на д-а(ть) образуют формы настоящего времени без чередования (заседаѣть - заседаю, опоздаѣть - опоздаю, обуздаѣть - обуздаю, наблюдаѣть - наблюдаю, обладаѣть - обладаю).

Итак, все рассмотренные типы чередований в различных подгруппах глаголов наиболее последовательно сохраняются при образовании действительных причастий настоящего времени. Параллельные формы допускаются от тех же глаголов, которые имеют их и в настоящем времени.

При образовании деепричастий несовершенного вида сохраняется лишь часть чередований всех типов. Не образуют деепричастия глаголы, у которых наблюдается чередование х-ш (типа махать), с-ш (типа писать), з-ж (типа вязать). Некоторые чередования лишь частично сохраняются при образовании деепричастий. Это такие, как т-ч, ст-щ, ск-щ. Возможно, закрепление неличных форм без чередования в литературном языке способствует и переходу самих глаголов в продуктивный класс, для которого характерно отсутствие чередования и наличие основообразующего форманта -а-.

Возникший при спряжении глаголов на - а(ть) морфологический ряд, состоящий из определенных звеньев чередований, значительно сокращается за счет явления морфологической нейтрализации. Учитывая, что 1) [g], [d], [z] нейтрализуются в фонеме [z̥], 2) [x], [s], - в фонеме [s̥] 3) [sk],

[st] , - в фонеме [s':] , 4) [k] , [t] , - в фонеме [č':] , хотя [t] может чередоваться еще и с [s':] , морфонологический ряд будет выглядеть следующим образом:  
 "губной" - [губной + 1'] [g, d, z] - [ž], [x, a] - [š],  
 [ak, st] - [s':], [k, t] - [č':], [t] - [s':] , [zg] - [s'z']".

В процессе анализа морфонологических чередований, наблюдаемых при словоизменении глагола, важно выяснить, какие элементы морфонологической структуры определяют выбор разных морфов одной морфемы, или открыть морфонологическую позицию, которая обуславливает этот выбор. Иначе неясно, почему от одних глаголов формы настоящего времени образуются без чередования (например, запасать - запасаю, ползать - ползаю и т.д.), а от других с чередованием согласного, предшествующего основообразующему форманту (например, писать - пишу, вязать - вяжу и т.д.), хотя в том и в другом случае перед -а(ть) находится одинаковый согласный. Известно немало лингвистов, исследовавших условия морфонологической зависимости выбора морфов.

Наблюдения над морфонологическими чередованиями при спряжении глаголов на -а(ть) позволяют заметить, что изменение конечного согласного корня в большинстве случаев наблюдается в глаголах с подвижным типом ударения. Усечение конечной гласной фонемы основы, то есть основообразующего форманта -а-, и чередование согласного, предшествующего ему, происходило тогда, когда ударение с форманта переходило в формах настоящего времени на окончание или корень. Если же ударение оставалось на основообразующем форманте, усечения основы и чередования конечного согласного корня не происходило.

Сравним ударение в глаголах с чередованием согласного и без него: 1) д-ж (глод<sup>а</sup>ть - глож<sup>у</sup>, глож<sup>е</sup>шь, но: облада<sup>а</sup>ть - облада<sup>ю</sup>, облада<sup>е</sup>шь; гада<sup>а</sup>ть - гада<sup>ю</sup>, гада<sup>е</sup>шь; рыда<sup>а</sup>ть - рыда<sup>ю</sup>, рыда<sup>е</sup>шь и т.д.); 2) т-ч (шепт<sup>а</sup>ть - шепч<sup>у</sup>, шепч<sup>е</sup>шь, но: болт<sup>а</sup>ть - болта<sup>ю</sup>, болта<sup>е</sup>шь; чит<sup>а</sup>ть - чита<sup>ю</sup>, чита<sup>е</sup>шь; глот<sup>а</sup>ть - глота<sup>ю</sup>, глота<sup>е</sup>шь); 3) х-ш (мах<sup>а</sup>ть - маш<sup>у</sup>, маш<sup>е</sup>шь; пах<sup>а</sup>ть - пах<sup>у</sup>, пах<sup>е</sup>шь, но: засых<sup>а</sup>ть - засых<sup>аю</sup>, засых<sup>а</sup>ешь; порх<sup>а</sup>ть - порх<sup>аю</sup>, порх<sup>а</sup>ешь и т.д.); 4) к-ч (скакат<sup>а</sup>ь - скач<sup>у</sup>, скач<sup>е</sup>шь,

но: толк<sup>а</sup>ть - толк<sup>аю</sup>, толк<sup>ае</sup>шь; сверж<sup>а</sup>ть - сверж<sup>аю</sup>, сверж<sup>ае</sup>шь и т.д.); 5) с-ш (чес<sup>а</sup>ть - чеш<sup>у</sup>, чеш<sup>е</sup>шь; пис<sup>а</sup>ть - пиш<sup>у</sup>, пиш<sup>е</sup>шь, но: кус<sup>а</sup>ть - кус<sup>аю</sup>, кус<sup>ае</sup>шь, запас<sup>а</sup>ть - запас<sup>аю</sup>, запаса<sup>е</sup>шь и т.д.); 6) ск-щ (иск<sup>а</sup>ть - ищ<sup>у</sup>; ищ<sup>е</sup>шь; плеск<sup>а</sup>ть - плещ<sup>у</sup>, плещ<sup>е</sup>шь, но: пуск<sup>а</sup>ть - пуск<sup>аю</sup>, пуска<sup>е</sup>шь; ласк<sup>а</sup>ть - ласк<sup>аю</sup>, ласка<sup>е</sup>шь и т.д.).

Если же ударение в инфинитиве падает на корень, то оно остается постоянным и в формах настоящего времени. Но таких примеров немного (м<sup>а</sup>зать - маж<sup>у</sup>, маж<sup>е</sup>шь и полз<sup>а</sup>ть - полза<sup>ю</sup>, полза<sup>е</sup>шь; плак<sup>а</sup>ть - плач<sup>у</sup>, плач<sup>е</sup>шь и чирк<sup>а</sup>ть - чирка<sup>ю</sup>, чирка<sup>е</sup>шь; сн<sup>а</sup>пать - сн<sup>аю</sup>, сн<sup>ае</sup>шь и топ<sup>а</sup>ть - топ<sup>аю</sup>, топ<sup>ае</sup>шь и т.д.).

Таким образом, можно предположить, что при словозменении глагола существует определенная акцентологическая зависимость в выборе форм с чередованием или без чередования конечного согласного корня, стоящего перед основообразующим формантом -а-. Но эта закономерность, действовавшая, очевидно, когда-то и вызвавшая чередование конечного согласного корня, не облегчает практическое усвоение чередований нерусскими учащимися. Они в одинаковой мере могут образовать, например, от читать форму I л. читаю, которая является вполне закономерной, так и от трепетать - I л. трепетаю вместо трепещу по аналогии с продуктивным типом. Для различения глагольных форм с чередованием конечного согласного корня и без чередования необходимо найти какие-то другие закономерности, действующие в современном русском языке. Некоторые из них выявляются на примере анализа глаголов на -а(ть), хотя и не все являются регулярными для выделенных подгрупп глаголов с чередованием согласных.

Так, I) во всех подгруппах не образуют форм настоящего времени с чередованием согласного приставочные глаголы несовершенного вида, например, глаголы на а) б-а(ть): заруб<sup>а</sup>ть - заруб<sup>аю</sup>, заруб<sup>ае</sup>шь; загиб<sup>а</sup>ть - загиб<sup>аю</sup>, загиб<sup>ае</sup>шь; б) м-а(ть): зажим<sup>а</sup>ть - зажим<sup>аю</sup>, зажим<sup>ае</sup>шь; заним<sup>а</sup>ть - заним<sup>аю</sup>, занима<sup>е</sup>шь; в) п-а(ть): закип<sup>а</sup>ть - закип<sup>аю</sup>, закип<sup>ае</sup>шь; налип<sup>а</sup>ть - налип<sup>аю</sup>, налип<sup>ае</sup>шь; г) (г-а(ть): закиг<sup>а</sup>ть - закиг<sup>аю</sup>, закиг<sup>ае</sup>шь; застиг<sup>а</sup>ть - застиг<sup>аю</sup>, застиг<sup>ае</sup>шь; д) х-а(ть): засых<sup>а</sup>ть -

- засыхаю, засыхаешь; напухать - напухаю, напухаешь; е) к-а(ть): затека́ть - затека́ю, затека́ешь; подсека́ть - подсека́ю, подсека́ешь; ж) з-а(ть): залеза́ть - залеза́ю, залеза́ешь; ускольза́ть - ускольза́ю, ускольза́ешь; з) с-а(ть): свиса́ть - свиса́ю, свиса́ешь; закиса́ть - закиса́ю, закиса́ешь; и) д-а(ть): ожида́ть - ожида́ю, ожида́ешь; заседа́ть - заседа́ю, заседа́ешь.

2) Не образуют форм настоящего времени с чередованием согласного большинство глаголов, у которых перед -а(ть) стоит группа согласных, например: морга́ть - морга́ю, морга́ешь; сверка́ть - сверка́ю, сверка́ешь; толка́ть - толка́ю, толка́ешь; полза́ть - полза́ю, полза́ешь и др.

3) Некоторым группам глаголов на -а(ть) свойственны лишь присущие им правила в выборе форм с чередованием и без чередования согласного. Так, чередование т-ч (или т-щ) в большинстве случаев наблюдается в глаголах с многосложной основой (состоящей более, чем из двух слогов) и ударением на форманте -а-: бормота́ть - бормочу́, хлопота́ть - хлопочу́, трепета́ть - трепещу́ и т.д.

Иногда трудно установить определенные закономерности в выборе форм настоящего времени с чередованием и без чередования согласного. Так, в группе глаголов на п-а(ть) большинство бесприставочных глаголов несовершенного вида образуют формы настоящего времени без чередования (копа́ть - копа́ю, купа́ть - купа́ю, ступа́ть - ступа́ю и т.д.). Однако следует заметить, что в подгруппе глаголов на конечный губной согласный корня отмечено вообще очень мало случаев с чередованием согласного. От некоторых глаголов (они, как правило, не имеют широкого употребления в русском языке) возможны двойные формы.

Вывявленные нами закономерности, как представляется, могут помочь учащимся при изучении глагольного формообразования.

## Литература

1. Реформатский А.А. О соотношении фонетики и грамматики. - "Вопросы грамматического строя". М., 1955.
2. Кузнецов П.С. О возникновении и развитии звуковых чередований в русском языке. - Известия ОЛЯ, т. XI, вып. I, М., 1952.  
Бодуэн де Куртене А.А. Некоторые отделы сравнительной грамматики славянских языков; Опыт теории фонетических альтернатив. - "Избранные труды по общему языкознанию", т. I, 1963.
- Трубецкой Н.С. Некоторые соображения относительно морфологии. Сб. "Пражский лингвистический кружок", М., 1967.
3. Бернштейн С.Б. О некоторых вопросах теории чередования. - "Советское славяноведение" № 5, 1965.  
Макаев Э.А. и Кубрякова Е.С. О статусе морфологии и единицах ее описания. - "Единицы разных уровней грамматического строя и их взаимодействие", М., 1969.  
Чурганова В.Г. Очерк русской морфологии, М., 1973.  
Толстая С.М. Морфологические корреляции согласных в русском языке. - ВЯ, № 6, 1975.
4. Панов М.В. О грамматической форме. - В кн.: "Грамматика современного русского языка. Ученые записки Московского гос. пединститута им. В.П. Потемкина", М., 1959.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### I часть

1. Штейнфельдт Э.А. Основы выделения уровней и единиц общения .....	3
2. Матса А.А. Цели, содержание и методическая стратегия вузовского курса русского языка .....	16
3. Матса А.А. Основные принципы составления учебного пособия .....	28
4. Виссак Х.В. Зависимость коммуникативных потребностей студентов в письменной речи от специфики будущей специальности .....	34
5. Мерная М.О. Роль инсценировки в подготовке студентов к коммуникации .....	42
6. Матина М.Г. Обучение чтению как виду речевой деятельности .....	48

### II часть

#### К лингвистическим основам обучения видам речевой деятельности на русском языке\*

1. Казесалу Т.А. Об учете специфики видов речевой деятельности при отборе грамматического материала для обучения русскому языку в эстонской школе .....	58
2. Казесалу Т.А. К вопросу о функциональном описании грамматического материала для обучения русскому языку как средству общения .....	65
3. Сигалов П.С. Некоторые теоретические аспекты использования словообразования в учебной работе ..	77
4. Алликметс К.П. Опыт выявления различий в употреблении глаголов с приставкой за- студентами русской и эстонской национальности. ....	85

5. Минералов Ю.И. Об одной синтаксической системе (к лингвистическим основам обучения устной речи) .....	93
6. Гурьева Е.И. Морфологические чередования в словосклонении глагола .....	104



Ученые записки Тартуского государственного университета. Выпуск 449. РУССКИЙ ЯЗЫК В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ У. Актуальные проблемы теории и практики речевой деятельности. На русском языке. Тартуский государственный университет. ЭССР, г. Тарту, ул. Кликсоли, 18. Ответственный редактор А. Метса. Корректор Н. Чикалова. Сдано в печать 17/02 1978. Бумага писчая 30x45 1/4. Печ. листов 7,75. Учетно-издат. листов 6,34. Тираж 500. МВ 01050. Типография ТТУ, ЭССР, г. Тарту, ул. Пялсони, 14. Зак. № 190. Цена 95 коп.